

**NO. 94
SPRING
1990**

英語展望

ELEC BULLETIN

[特集] 新指導要領 問われる教師の力量

インタビュー 新指導要領のめざすもの

伊藤健三／新里眞男

地球市民への英語教育 学習指導要領とコミュニケーション

小池生夫

基礎力をつけるための指導 中学の場合

下村勇三郎

コミュニケーションをめざして 中・高英語教育の関連と役割分担

斎藤誠毅

表現力を伸ばすための試み

浅羽亮一

新指導要領とリーディング

山西廣司

コミュニケーション教育の今日的課題

伊村元道

言葉を学ぶということ 小塩 節

ポーランドの日本語教育から考える

リスニング・プロセスと教材のあり方 松永 隆

アメリカの人種と民族 國弘正雄

特集 新指導要領—問われる教師の力量

インタビュー：新指導要領のめざすもの	伊藤健三／新里眞男	8
地球市民への英語教育	小池生夫	16
—学習指導要領とコミュニケーション		
基礎力をつけるための指導	下村勇三郎	22
—中学の場合		
コミュニケーションをめざして	斎藤誠毅	28
—中・高英語教育の関連と役割分担		
表現力を伸ばすための試み	浅羽亮一	32
—オーラル・コミュニケーションをどう教えるか		
新指導要領とリーディング	山西廣司	36
コミュニケーション教育の今日的課題	伊村元道	40
言葉を学ぶということ	小塩 節	2
—ポーランドの日本語教育から考える		
1989年度 ELEC 英語教育研究大会・実演授業		
高校3年生のチーム・ティーチング	古川法子	46
1989年度 ELEC 賞受賞論文抄		
教育実習までの英語科教育法の授業計画と実践	関 典明	53
The Role of Learned Knowledge and Monitoring		
in Second Language Acquisition	白畠知彦	56
ELEC 賞審査報告	太田 朗	52
連載：アメリカの人種と民族(23)	國弘正雄	69
英語教育の情報と資料(33)		
リスニング・プロセスと教材のあり方	松永 隆	62
Teaching Eye 英米のスピーチと日本の挨拶	宇佐美昇三	60
文法を教える 学生は grammar-conscious?	名和雄次郎	39
新刊書評：『英語学の関連分野』	井上和子／井出祥子	75
新刊紹介：『すぐれた英語翻訳への道』	村田聖明	78
『ヒアリングの指導システム』	池野良男	78
『チーム・ティーチングによる英語指導事例集』	木村松雄	79
『自ら学ぶ力を育てる英語授業』	石川史子	79
展望通信		80

言葉を学ぶということ



ポーランドの 日本語教育から 考える

小塩 節 中央大学教授

ポーランドはご承知のように「連帶」という自
主管理労働組合が政権を取りました。これは共産
党が経済政策の失敗で政権を投げ出したことによ
るのです。このところ東欧全体が揺れております
が、共産党が政権の座を降りたのはポーランドが
最初でございます。この「連帶」が政権を取る直
前にポーランドの教育事情を見るために、クラク
フの大学へ参りました。

クラクフは、ポーランドの首都であるワルシャ
ワから車で南へ約250キロのところにあります。
ポーランドの京都でございまして、1300年代から、
ポーランドがリトアニア（現在ソ連領）を勢力内
に入れようとして、政策的にクラクフからワル
シャワに遷都するまで、約300年以上に亘ってポー
ランドの首都でございました。京都と同じように
古い建物が沢山残っております。人口約75万。ポー
ランドとしては大変大きい町でございます。

卵は貴重品

クラクフに話を移す前に、ワルシャワの人たち

の生活についてお話をさせて頂きたいのです。丁寧
には見ることは出来ませんでしたが、例えば食料
品店などに参りますと若干の感触が得られます。

政府公営のスーパーに参りますと約500m²くら
いあります。その真ん中にテーブルがありまして、
豆を売っておりました。その豆でスープを作るわ
けです。肉は配給券を持って行かないと買えませ
ん。主食が肉であるポーランド人がひと月に2キ
ロ、しかも骨付きの肉をようやく買える程度です。
しかし野菜は、ジャガイモ、ニンジン、タマネギ、
キャベツ、この4種類は年間いつでもございます。
しかも非常に安うございました。基本的なもので
すから。ところがそれ以外は市場に何もないで
す。

でも、本当に広い市場の豆売り場の横に卵を
売ってました。沢山の人が並んで3つか4つ大事
に買っているんです。卵は日本では大体14~15円
でございます。ポーランドでは1個30円でござ
いました。

卵の横で大変な行列ができてレモンを売ってい
ました。ポーランドはレモンをギリシャやトルコ

から貴重な外貨を使って輸入しております。1個30~40円でした。日本でも大体同じでございましょう。

しかし卵は高いなと思いまして、並んでいる人に「何でこんなに高いんだろう」と言いましたら「卵は貴重品で、重病人に食べさせる食べ物なんだ。だから3つぐらい買って帰るんだ」と答えます。

しかし、それにしても30円でなんでそんなに貴重品扱いなのかと、並んでいる人に聞き合わせてみると、1988年のことですが、ひと月の給料が平均して約26,000ズローチ、日本円にして9,650円です。インフレがものすごい勢いで上昇しておりますので、現在の1か月の収入が日本円にしますと約4,500円でございます。しかもこれは政府発表の名目で、実質は2,500円から2,600円です。勤労者の1年の労働時間は日本人より多いのです。2,100時間以上です。それで2,600円ぐらいしか収入がない。アジアで一番貧しい国といわれていて貧富の差の大きいフィリピンですら、平均いたしまして月2万円です。それよりもポーランドはもっと低いわけです。そうしますと卵1個30円、あるいはレモン、オレンジというものがいかに高い貴重品かが少し分かってきました。

ロシア語は「ノー」

ところで皆さんはこういうことを何語で訊いたかとお思いになるでしょう。私も片言のロシア語を準備して訊きました。そうしましたらイヤーな顔をするんです。逆に質問が来まして「お前、どこから来た?」と言うので「ドイツ経由で日本から来た」と言いました。「ドイツ語でしゃべってくれ。ドイツ語ならもう話したくっていうがない。フランス語だったらもっといい」

何と言っても最高の言語はフランス語だと思っているわけです。これはもうショパンの時代からそうです。次がドイツ語なんです。それから英語。ロシア語は「やらねばならぬ」言葉です。「もう幼稚園から大学までロシア語をやらねばならないから、これだけイヤな言葉はない」と言っています。強制された言葉ぐらい嫌なものはない、やりた

いと思って学ぶ言語はほとんど身に付いてくる。確かに彼等のフランス語やドイツ語はうまいですね。まあ弱小民族と言うのは言葉がうまいものでして、日本人が外国語ができないのは大国だからできないんだ、と私は昔から思っております。特にフランス人のように大国意識を持っているところには、絶対外国語教育は根付かないと私は思うんです。ですから、日本人が下手だっていうのも仕方がないや、という気持が若干ございます。

ドルが強い国

ポーランドの人は丁寧に古い家具を大事にして、本当にこまやかな生活をしています。もちろん基本的な物価は確保されております。住宅費は殆どゼロに近いし、電車賃、バス代はワルシャワの市内はどこまで乗っても2円でございました。チェコのプラハでは10円でしたから、ポーランドは非常に安いということが言えると思います。このようないくつかのものが保証されていても、あの消費財がない。たまにあっても目を剥くほど高いのです。

先程の公営の市場の隣に政府公認のヤミ市場があります。そこへ行くと何でもあります。その又隣りに政府公認のドル・ショップがございまして、ワルシャワ市内だけでも40か所かあります。高いですけれどもドルを持っていればなんでも買えます。

ポーランドという国は、他の共産圏の国と違います。一般庶民がドルを持てます。またポーランドからアメリカや西ドイツに働きに行くことが許されていますから、この人たちが、ドイツからはマルクで、アメリカからはドルで本国に送金いたしますと、そのままマルク建て、ドル建ての預金ができる制度が許されております。そのドルを下ろしてドル・ショップに行きますと、高いんですが西側のものが買えます。

私も東欧に行くときにマルクとドル、ことに1ドル紙幣を沢山用意して行きましたが、これはものすごく効果がありました。例えば昼の12時に食堂に行きますと、「もう時間は終わりです」と大抵言われます。で、ボイに1ドル紙幣を渡して「何

か食べるのではないか」と言うと、しばらくして美味しいご馳走を食べさせてくれます。しかも大変安いのです。ドルというのがこんなに強いのかと驚きます。

クラクフ大学へ

そういうポーランドの人の生活の一端をちょっと垣間見て、車でクラクフに参りました。250キロメートルでございます。

大学に参りました。本部の建物は14世紀にできた建物で、もとは修道院です。真ん中に泉があります。そして二階は回廊がございまして、そこから素敵なお嬢さんが下を向いているんです。下から男の子が何か話し掛けていて、まさに「ロミオとジュリエット」の世界です。(笑)

美人国というのは世界に二つございますね。ペルーとポーランドです。いずれも民族の混血がうまくいったのでしょうか。本当の美人というのはあることだろうと思うような人達がたくさんいます。私も大学の中を回りながら、ポーランドに来るのが遅すぎたと思いました。(笑)

実はこの大学の日本学の教室を訪問するのが今回の目的でした。

世界各国で日本学の熱が大変盛んになっております。ポーランドでも日本語教育がかなり前からワルシャワ大学ほかで行なわれております。これだけでは足りないので、国立大学としては二番目にこのクラクフ大学で日本学の講座が設けられて、基礎工事として日本語の授業が始まっています。それでどんなふうにやっているのかを見たいと思ったのが私のクラクフ訪問の目的でございます。

この大学はそれはそれは古い14世紀の建物です。ですから窓は大きな板ガラスではありませんで、古い不透明な真ん中がボコッと丸くなったようなガラスでございます。石英ガラスを鉛の枠で固めた中世の教会のようなそんな窓のそばの所で、十数人の学生が丸く輪を作って、膝に毛布を掛けて勉強しておりました。真ん中に日本人の女性の先生がひとりいました。

17人の日本語学生

まずこの学生たちがどういう学生たちであるかということをご説明申し上げます。

この大学に「日本学」の講座ができるようになりました、その基礎工事として日本語のクラスを開講したところ、約300人申し込みがあった。その中から17人の優秀な生徒を選んだのだそうです。うらやましいことに、20人以上は絶対だめなのです。

その学生たちの専攻は、まず医学部の学生というのが目に付きました。経済学部、法学部、それから哲学の学生。たとえば、医学をやっている学生は、将来日本の進んでいる胃癌研究の情報が欲しいのだということです。物理をやっている連中は日本のハイテクの日本語の情報が欲しいので、日本語を勉強しています。哲学は日本思想です。それから経済学はもちろん日本の経済・社会です。日本文学をやろうっていうのは、誰もいないんです。昔は「日本学」といえば日本文学をやるのが当たり前だったのですが、今のところは誰もいないんです。これは世界中の傾向だと思いますが。

この学生たちは、朝8時から大学に参りまして、医学部の学生ですと白衣を着まして一日勉強と臨床をやって、夕方から日本語の勉強にやって参ります。

その日本語の授業がなんと、週に23時間あるんです。西側では45分授業なんですが、ポーランドというのは古いものですから、60分授業掛合なしです。日本の大学だと、90分授業で前後削って、だいたい60分になるわけです。

日本語のほかに日本史、日本文化という講座は、ワルシャワからコタン教授のような60才を越えた先生たちが汽車で3時間かけて通ってきます。大体1日教えて1,000円くらいで、大変な出費ですが、一生懸命教えておられます。

手作りの教科書

学生たちは、医学部とか経済学部で一日勉強して夕方から日本語の勉強をやっているわけです。それを私は見ました。

言葉を学ぶということ

驚きました。なんと教科書がないんです。汚いザラ紙に先生が手でカーボン紙に写したのを教材に使っているんですね。それが4～5枚あります、それを勉強していくわけです。

この大学ではうら若い20代の女性の土屋という先生が、自ら教材を作りながら一生懸命教えていました。

私は、凡人社やあるいは文化庁でも国際交流基金でも、いい教科書を作っているではないか、あれをなんで使わないんだと言いましたらば、土屋先生が悲しそうな顔をしてしまって、

「ポーランドの人のひと月の収入をご存知いらっしゃいましょう」

「ああ、26,000ズローチ、ざっと今のお金で4,500円」

「国際交流基金が作っている『日本語初步』という教材、1冊いくらかご存知でございましょう」

「知っていますよ、2,000円でしょう」

「送料をかけないで、全部日本負担で送ってきても、実費2,000円なんです」

お父さんが一生懸命働いて、1か月の収入が4,500円の家庭で、2,000円の日本語の教科書が買えるかって言うんですよ。義務教育ならば国が教科書を用意します。でも大学では教材が用意できません。自己負担です。その教科書は高くて誰も買えないんです。

ショックでした。なるほど日本の教材というものは、高いんだなあと思いました。

「そうか、それではコピーをとったらいい。汚い紙に薄い字で書かないで、コピーをとってまわしたらいいじゃないですか」

「ご存知ないですか。東欧共産圏の国々では、コピー機はないんです。ありますけれども党本部しか使えません。大学に一つありますけれどもこれは学長といえどもみだりに使えないんです」

本当にそうなんですよ。ワルシャワにも1軒しかコピー屋がありません。

私も東独へ参りましたとき、ベルリン大学、例のフンボルト大学の図書館でいい本を見たものですから、文学部長に「こここのところをちょっとコピーしてくれないか」と言ったところが、「マイクロフィルムは撮ってあげるが、コピー機って

いうのは使えないんだ」と言うんです。故障しているのかと思ったらそうじゃないんですね。つまり「連帯」その他がコピーをジャンジャンしますと、いろんな地下文書が出ます。これを抑えたいから、コピー機の輸入禁止なんです。コピー機がない社会というのをはじめて知って、愕然としました。もちろん、党とか政府では使っているんでしょうけれども、一般生活では使えないんですね。使ってはいけないです。

「それでは、ワープロだ、ワープロを使えばいいんだ」と思いましたが、ワープロは共産圏に対しては日本から持ち出し禁止です。でも、こっそりと大使館を使って持ち込んだ。ところがカートリッジが切れたので日本から送ってもらった、そしたらポーランドの中央郵便局で差し押さえをくって、ついに届きませんでした。

「それでは、生徒たちに写させたらいい、真ん中に本を置いておいて、写させなさい」と言いましたら、彼女はニヤッとしましたよ。

「小さい時から、ひらがなもカタカナも漢字も見たことがない人たちはどうやって写していいかわからないんです。たとえば、『大きい』という字を写さしてみてごらんなさい。私たちは当たり前みたいに『大きい』という字を書きますけれど、ポーランドの学生に書かせるとアルファベットのように左下から始めるんですね」と言いました。花模様になってしまふんですね。ですから、ちゃんと、1, 2, 3, と数字を打って書き方を書いてあげて、そして一つ一つ教えていかなければいけない。

胎児は言葉を聞いている

つまりお母さんのおなかの中にいる時から、音で聞き、声で聞き、目で見て、育っているものではない言語を、大学に入ってから、しかも20歳を越えてから習得するときには理屈で攻めていかねばならない。これはもう仕方がないんだそうですね。

私どもがおなかの中にいるときから、母国語というものを勉強しておりますね。基本単語というのは、大体2,500語必要でございます。日本人です

と、母親の胎内にいるときから聞いている回数がだいたい2,000回と言われております。だいたい子供は4か月のときから聞いているんですね。視覚は胎児はダメです。生まれてくるまでは、目が見えません。ところが聴覚というものは、4か月の頃からちゃんと聞いております。

北海道大と岡山大学の医学部の教授たちが、胎児がどの程度言語を聞き分けているか研究しています。胎児はちゃんと聞いているんですね。ですから、胎教というのがありますけれども、大変大事でございまして、お母さまたちが、子供がおなかにいるときに悪い言葉を聞いておりますと、みんな悪くなつて育っていくわけです。いい言葉を正確に話しておりますと、これをとてもよく聞いているんですね。

ある研究グループによると、ふつう8畳の部屋でいちばん隅っこに座っていてやっと聞こえるか聞こえないかのテレビをつけているときに、その言葉を全部子供は正確に聞いているというんです。

音楽の場合がそうでございまして、いい音楽を聴かせると子供の成育は大変よろしい。その結果が酪農産業に用いられて、ご承知のように乳牛はモーツアルト、バッハを聴かせるとミルクの出がよくなる。ベートーベン、ワーグナーだと駄目で、牛が頭を傾げてしまうそうです。ですから子供にも、小さいときはモーツアルトやバッハを聴かせたほうがいいという結果が出ています。

「読んで聞かせる」ことの大切さ

このように子供は4か月のときからちゃんと聞いているわけですから、だいたい3才までに基本単語ができてしまします。単語だけでなくその用法ができるわけですから、日本で申します幼児教育がはじまる前の3才の第一反抗期が出てくる時には、言語活動が乳児語から抽象語に変わりますね。抽象語に変わっていく段階で、もう本当に固まってしまうわけですよ。だから、そこまでの教育が母国語では大事だということが言えます。

抽象語に移行していくのは、言語教育の上では「読み聞かせ」が一番いいですね。「語り聞かせ」

ではなくて、本を読んであげる。特に昔ばなし、童話、それから聖書のお話、神話、そういうものを読んで聞かせると、そのときに自分の現実の生活とは違う社会、世界があるのだということを子どもは感じて、切り替えをして抽象言語を無理なく受けとります。受け取るだけでなく使えるようになります。という意味で、「読み聞かせ」というのは、幼児教育ではもっと重視されていいと思います。

西ヨーロッパではこの「読み聞かせ」はとても重視されております。私の子どもも西ドイツの幼稚園に入れましたけれども、だいたい幼稚園で一年間に40篇、グリムの童話を正確に原典のまま、残酷なものは残酷なまま、正確に読んで聞かせて、語って聞かせて、子どもたちが正確にリピートできるように自然な教育をしています。

1年で『万葉集』を読む

でも、これは非常に理想的なケースでございまして、たとえばポーランドの今の日本語の学生たちはどうやって勉強しているのかといいますと、日本とまったく同じです。教材を手にして読んで訳して、そして理屈を言って、頭で覚えて、何度か口で言ってみる。2,000回なんて発音できません。精々いいところ、一つの言葉について20回ぐらいでしょう。それでもものにしていくんですね。ものにしていくコツは学生たちが「学びたい」と目をキラキラさせているということに尽きます。

しかし、先生も大変です。たった一人で23時間教えているんです。23時間の下調べだけじゃなくて、毎晩教材を自分で作っているわけですよ。もう頭が下がってしまいました。

しかしそれだけではございませんでした。というのは字引がないんです。ポーランド語と日本語の字引は、昔一度出たんですが、今は絶版になってしまっています。ですから、ポーランド語とドイツ語、ドイツ語と日本語の2種類の字引を真ん中に置いて、みんなでそれを使って勉強をしています。

ところが、1年間勉強して既に『万葉集』『徒然草』が軽く読めます。朝日新聞の社説を読んでいるんです。私とかなり自由に日本語で会話ができる

言葉を学ぶということ

ています。日本学をやっている学生といつても、医学部や経済学部の学生なんです。

熱意というのは恐ろしいものだと思いました。

でも、丸くなつて毛布を膝に掛けて見ていて、私は寒くなりました。暖房がないんですね。3月になると暖房を切っちゃうんですね。しかし、外はマイナス十度でございまして、雪が降っています。あんまり寒いので先生が休講にしようと思った。ところが、生徒たちが絶対に休まないでくれと言うんです。

それで、見ると、電気が付いていないんですね。「どうしたんだい」と言つたら、実はドル・ショッピングに行って、西独のヒーターを買ってきました。ところが古い14世紀の建物なので、差し込みがない。それで、廊下のところに差し込みがあったのでコードを買ってきて、自分でプラグをくっつけました。ところが差し込みのプラスとマイナスを間違えて突っ込んだのですから、すごい音がして、14世紀の建物の中の電気が全部吹っ飛んでしまったんですよ。誰も直してくれないんで、2週間この方電気がぜんぜんないんです。

「電気なしで、どうしているんだ」と言うと、「外に雪がある」と。(笑)それで窓のところに17人集まってやっているわけですよ。

でもね、その勉強がぐんぐん進んでいるんです。毎日、カーボン紙で先生が教材を作るわけですね、それがどんどん進んで教材がいっぱいになっているんですね。

「外国語は異質な文化を知る鍵」

この学生たちに日本に行くのかと訊いてみましたが。

大学全体で日本の文部省からの奨学金が一年に1人分来ます。本当は理工系の人が行きたいんだけども、理工系は許されていません。ハイテクを盗むと言わせて日本への入国は禁止ですから、人文系の人だけが行ける、ということでした。他の人は日本に行くあてはありません。

「それでは、なぜ日本語を勉強するんだい」と訊いたんです。

その答を今日はお伝えしたいのです。

まだ滑らかとは言えない日本語でしたけれども「外国語は異質な文化を知るための鍵でございますもの」

と金髪のすばらしい美女が目を輝かして言ってくれました。

私はその言葉に非常に感動いたしました。

日本に行けないです。

日本からは若い学生たちでも外国にいくらでも行けます。しかし、彼らは一生かかるとも日本には来れないでしょう。でも、日本のことを探りたいと懸命に勉強しています。学びたいと思えば、必ず言葉をものにできるという目の輝きがありました。

外国語を学ぶということはいろんな基礎工事も大事だけれど、いちばん大事なのは、学びたいという意欲ではないだろうか、それからやっぱり先生だなと思いました。小柄な先生が23時間、文句も言わずに教材を手で作って、下調べもして、やっています。だから学生はグングンついて行っております。その一例をお話して、皆さまのご参考に供することができればと思います。(おしおたかし)

(1989年11月4日、第25回ELEC英語教育研究大会における講演抄)



クラクフの広場(4月)(撮影・編集部)

インタビュー 新指導要領のめざすもの

話す人：伊藤健三（文教大学教授）

聞く人：新里眞男（筑波大学附属高等学校教諭）

新里 昨年、すなわち平成元年の3月15日に新しい学習指導要領が告示されました。それが目指すものはいくつかあるわけですが、今なぜそのような指導要領が出てきたのか、社会が英語教育に要請しているもの、今までの英語教育の歩みなどを踏まえながら話を始めたいと思います。

外国語教育と国際化への対応

伊藤 かなり目新しい指導要領が出来たように思われるんですけど、基本的な点、何を目標にして英語の学習を指導していくかということではこれまでの英語教育が目指してきたことと大きくは変わっていない。英語を理解し、英語で表現する能力を養う、そのための指導内容として言語材料についての指導と言語活動による指導という2本の柱、それは全然変わっていないと言えますね。それから、国際理解、言語と文化に対する関心を深めるということなども大きく変わっているわけではない。しかも、言語材料と言語活動の両面にわたり調和の取れた学習指導を行なうべきだということは、かなり前、パーマー以来から言われてきたことです。戦後、学習指導要領で、3回目あたりで特に「言語活動」という言葉を使って指導

内容が提示され、現場でも論議されてかなり理解、定着されていると思います。その言語活動による指導の重視ということは、今まで繰り返し唱えられてきていますが、その点を新指導要領はますます強調したということでしょう。

なぜ言語活動による指導がいっそう強調されたかということは、言うまでもないことでしょうが、いわゆる国際化に学校教育が対応していかなくてはいけないということが特に言われている。その点で外国語科としては、外国語によるコミュニケーション能力の育成ということを一層重視したことですね。

ただ、国際化への対応ということは、他の教科も当然やっていかなくてはならない。外国語科だけですべてを背負ってしまうという考え方方はしない方がいい。そう思います。

言語活動による学習の重視ということから、今回「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」ということが中学・高校を通じて外国語科の総括的な目標にうたわれている。従来は英語を理解し、英語で表現する能力を育てるということだけでしたね。この態度のこととはその中に含まれていたとも言えますが、それを今度ははっきりと取り出して強調している。この

『中学校学習指導要領』より 外国語 第1 目標

外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う。

『高等学校学習指導要領』より 外国語 第1款 目標

外国語を理解し、外国語で表現する能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深める。

点がこれから大いに論議をしていくべき問題でしょう。

積極的な態度を育てるには

新里 確かに「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」、これが今回の指導要領で第1の目標に掲げられ、全面に出てきています。コミュニケーションの点は非常に目新しい感じがしますね。わが国も現在AET(外国人指導助手)など多くの外国人が入ってきまして、目の前で国際化が行なわれている感じがします。しかし、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるには一体どういう活動をすればいいのでしょうか。

私自身が直接聞いた話なんですが、島根県のあるAET、若い方なんですが、その人が非常に簡単な、誰にでも答えられるような質問を生徒にしたところ、下を向いたり、となりの生徒と話したりしていっこうに答えようとしない。質問をした自分自身がつらくなってしまい、もう相手のことを聞く、いわゆるコミュニケーションのための英語のやり取りは止めることにした。そういう悲しい話をしてくれた人がいます。

ところがもう一方で、中学1年生、英語を学びたての生徒は大いに口に出してなんでもしゃべってみたいという意欲がある。これも事実ですね。それが数年たつうちにしほんでしまうこともある。あるいは、日本人は沈黙をムネとする、尊しとする、そういう古来からの伝統があるので一朝一夕にはそういった態度を育成することは無理な話ではないかという声も聞こえてきます。

こういった状況のもとで、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度はどうやったら育てられるのか。われわれ教師の姿勢、態度、それに教育環境などにも触れながらお話を頂けないで

〔中学校指導書 外国語編〕より

- 2 改訂の要点 (2)内容の改善の要点
- ア 聞くこと、話すことの指導の充実

聞くこと及び話すことの言語活動の指導を一層充実させるために、「聞くこと、話すこと」をそれぞれ独立させて、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」及び「書くこと」の4領域で構成するようにした。これら4領域の指導事項について、指導内容の重点化を図り指導の発展性を明確にす

しょうか。

伊藤 それは大変難しい問題ですがね。

先ず、非常に大事なことで忘れてならないことは、積極的にコミュニケーションを図ろうとしても、英語を理解し、英語で表現する能力がなければ出来ないので、やはりこの点を押えておきたい。そこが基本になり、それとともに、それぞれの学習段階までに養成されてきた、簡単に運用能力と言つていいかと思いますが、その段階の運用能力に応じた言語活動の場を先生方が工夫することでしょうね。

たしかに新里さんのおっしゃったように、習いたての子は話すこと、英語に接することに非常に興味・関心がある。これは大変大事なことで、その芽が摘まれないようにすることが必要ですね。よくブローカンでもいいからどんどん話させるようにしたらよいという考え方もあるけれど、私はいかがかと思うんですね。やはり基本は英語の運用能力ですから。ただ、運用能力の育成ばかりではいけないのは当然で、それぞれの段階で言語活動の場を設けて運用させる機会を与えて、言語活動による学習に学習者が積極的に参加していくよう仕向ける、それ以外にないじゃないでしょうか。それが積極的に外国語でコミュニケーションを図ろうとする態度を育てることにつながる。しかも、そうすることによって、運用能力も伸びることになりますね。

文法の「自由化」と言語活動

新里 それがどうして今まで出来なかつたんでしょうね。中学校の英語の授業が週3時間だったということもあるでしょうが、教師の意識にも問題がありはしないかと思うんですけど。

伊藤 そうですね。一つには、今まで、考え方があともすると言語材料中心になりがちだったので

るために、各学年ごとに指導すべき主な事項を示した
イ 文型・文法事項などの取扱いの彈力化

生徒の実態や指導の場面に応じて多様で活発な言語活動が行われるよう、文型・文法事項などについて学年による配当の枠を外すとともに、これらを整理し、精選を図った。新語の数は1000語程度までとし、必須語の数は507語とした。



新里真男先生

はないか。つまり、今日は現在進行形を教えた、単語を幾つ教えた、何を教えたといった考え方ですね。そうではなくて、これは言うは易く実際には難しいことは分かりますが、実際に教室の中で場面を設けて教材の英語を使う経験をさせることですね。

今までなかなかそういうことがやりにくかったという幾つかの点が指摘されています。例えば、中学1年の段階では、昨日のこと、この前の日曜日に何をやったか、そういうことが話し合えない、現在形しか教えないんですから。そういうことで、今度、言語材料、特に文型・文法事項の学年別の枠が取り外されます。それは、生徒が興味や関心の持てるような内容のことを話し、多様な言語活動を活発に行なえるようにしようという考え方からなんですね。今までのバリヤーが1つ、2つはずれ、やり易くなつたんではないでしょうか。

新里 今回の学習指導要領が告示されたとき、コミュニケーションを主体にした授業を目指してきた良心的な先生方にとってこれは大歓迎の指導要領が出たという声を聞いています。そういう方々には伊藤先生が今おっしゃられたように、言語活動をますます推進しろということで意を強くされているとと思います。そして、中学の各学年に割り振られていた文法事項の枠が外されることになりました。現場の先生方にとってはかなり自

由に言語活動ができるような教科書が生れてほしいと思いますが、どうでしょうね。

伊藤 教科書を作成している人達はかなりいろんな工夫を凝らそうとしているんじやないかと思いますね。ただ、徐々に変革していくのがいいのであって、大きな変化があろうとは思われません。むしろ文法事項に対する先生方の意識というものをえていかないといけない。そうでないと、やがて戸惑うような教材が出てくると思います。

つまり、従来の教科書ですと、特に中学の場合はstructure中心にできていますね。文法中心といってもいいと思いますが、さっきも言ったように、君の学校では受身を終ったか、終ないか、そういう意識が普通でしたね。ですが今度は、文法事項の配列がメチャメチャになるということはありませんが、ある程度structure randomにはなる。決してNotional-Functional Syllabusが取って代わるなんてことはまずないでしょうが。そこで、新しい文法事項が初めて出てきたときの扱い、それをどう、どの程度扱うかが問題になりますね。文法事項によりけりですが、最初は簡単に済ませておいて、ある程度出揃った段階で運用力をを目指した整理をするという方法もあると思います。このあたりがこれから研究されて行くべきではないでしょうか。

コミュニケーションとは何か

伊藤 実は僕はコミュニケーションという言葉を安易に使わないほうがいいと思っています。学習の場では言語活動でいいんですよ。コミュニケーションの練習が言語活動ということですから。仮にコミュニケーションというのを2つに分けると、実際の生活の場で行なわれる的是realなコミュニケーションで、教室で練習されるコミュニケーションはrealisticなコミュニケーションな

「高等学校外国語の改善の要点」より (2) 内容の改善の要点
ア 「聞くこと」「話すこと」のコミュニケーション能力の育成の充実

「聞くこと」及び「話すこと」の指導が一層充実するよう、「オーラル・コミュニケーションA」(日常会話能力中心),「オーラル・コミュニケーションB」(ヒアリング能力

中心),「オーラル・コミュニケーションC」(討論など対話能力中心)を設け、「聞くこと」「話すこと」それぞれの言語活動を一層活発にするとともに、「聞くこと・話すこと」の統合的能力を育成するようにする。また、これらの科目は、3年間に少なくとも一科目を履修することとともに、第1学年から履修できるようにする。

んですね。限りなく real なものに近づければいいんですけど。そこで、授業に当たる先生方のイメージネーション、それが豊かであることが望ましいし、ある意味で生徒を暗示にかけてしまうような話術の巧みさというようなものも必要だし、いろいろな工夫が大事だと思うんですね。ただし、最初に申しましたように、言いたいと思うけど言えないというもどかしさがないように、生徒が言えると思われるようなものだけを言わせる、言えるようにさせるということが大事ですね。ですから言語活動による学習の前提として、言語材料に関する学習も決してないがしろにしてはいけないということです。

それから、コミュニケーションという言葉は指導要領では殆ど目標に関連してだけ使われているんです。もう一つは、高等学校の科目の名前で「オーラル・コミュニケーション」というのがあります。コミュニケーションというのは聞く・話すだけじゃないということです。これも高等学校の指導要領にはっきり書いてありますね。

新里 確かにオーラル・コミュニケーションの A, B, C の解説の中でも、特にヒアリングだけとか、ディスカッションだけではなくて 4 技能をある程度意識した記述になっていますね。

伊藤 例えば、ライティングのところでも「自分の考えなどを的確に書く能力を一層伸ばすとともに英語で表現しようとする積極的な態度を育てる」と書いてありますね。ですから単に言語材料を中心としたものではない。高等学校では、本格的なリーディング、ライティングがなされるべきだということですね。オーラル・コミュニケーションはもちろんんですけど、言語活動としてのリーディング、ライティングがなされるべきで、今までではどちらかというと文法・訳読、和文英訳でしたから。あるいは訳読よりも文法中心、特にライティングは文法項目の練習という意味合いが強い

伊藤健三先生



和文英訳でしたね。

オーラル・コミュニケーションの登場

新里 それでは中学を受けて高校のほうへ話を移したいと思います。

先生がおっしゃられたように、大多数の学校ではやはり英文和訳、そしてその逆の和文英訳というものが主流であった。特に大学入試への対応ということもあります。これらからなかなか抜け出せないというのが現状ですね。こういう状況と新指導要領の目標とするものとどういうふうに折合いがつくのだろうか。それが問題ですが、いかがでしょうか。

伊藤 高校の場合は英語 I, 英語 II というのは従来と変わらない総合英語で、4 技能 4 領域の言語活動について調和の取れた指導を行なう。調和の取れたというのは、必ずしも 4 領域を同じペーセンテージでやるというわけではありませんが。

それから現行の英語 II A に代わるかたちでオーラル・コミュニケーション A, B, C というのが登場した。ここで一つ大きな違いというのは、現行の II A は高校 2 年生にならないと履修できない。これは非常に矛盾したこととして、なぜかというと、ここでの言語材料は殆ど中学校既習のもので間に合うわけで、中学と高校の一貫性ということ

『高等学校学習指導要領』より

ライティング 2 内容 (1)言語活動

書くことの言語活動を行わせるため、次の事項について指導する。

ア 聞いたり、読んだりした内容について、その概要や要点を書くこと。

イ 聞いたり、読んだりした内容について、自分の考え方などを整理して書くこと。

ウ 書こうとする内容を整理して、大事なことを落さないよう書くこと。

を考えると、ここで1年間のブランクを置く必要はないわけですから。特に中学の場合はオーラル・ワークが年々活発に行なわれるようになってきているので、今度は高校1年から履修できるようになった。それから、A, B, Cのうち1つはぜひとも履修することが望ましいと書いてありますね。その点が今までのIIAと違うところですね。

オーラル・コミュニケーションA

新里 それにIIAはあまり採用されませんでしたね。それで、IIAすら科目として学校で採用されないのが、はたしてオーラル・コミュニケーションA, B, Cと目標をかなり明確にした科目となって、実際にどのくらい行なわれるのか、という疑問が先ずあります。また大学入試を控えた高校の授業として適切な内容の科目になるのかという疑問もあります。

伊藤 先程話しましたように、英語I, 英語IIは現行でもやっている。それにプラスして、例えばオーラル・コミュニケーションAなどは中学のオーラル・ワークの延長上の作業をすることになる。さらにB, Cが加えられるといつても大学入試の英語と無縁の英語というわけではない。

どんな教科書ができるか分かりませんが、Aなんかでは恐らく対話のモデルのようなものが示され、それをmodifyしたりexpandしたりするような練習になるんじゃないかなと思いますね。そういうオーラル・ワークをするということは、総合的な英語の基本的能力を伸ばしていくのにかなり役立つんじゃないかなと思いますけど、どうでしょうか。

オーラル・コミュニケーションB

新里 それについては私自身いろいろ考えると

オーラル・コミュニケーションA 2 内容 (1)言語活動

- 聞くこと及び話すことの言語活動を行わせるため、次の事項について指導する。
 - ア 自然な口調で話されたり、読まれたりする内容を聞き取ること。
 - イ 平易な表現で自分の考え方などを相手に話すこと。
 - ウ 身近な事柄について場面や目的にふさわしい表現で話し合うこと。

ころはあるんですが、その前に、私の予想、大方の高校の先生方の予想もそうじゃないかと思いますが、AETの手を借りないで、日本人の英語教師が単独でオーラル・コミュニケーションのA, B, Cのいずれかをやるとすると、Bを選択するんじゃないかなと思います。それは、ありていに言いまして、ネイティブの人が吹き込んだテープをただ流しておけばいいだろう、それでオーラル・コミュニケーションBでうたわれているところがかなりカバーできるんじゃないかなと考えるわけです。

しかし、それがオーラル・コミュニケーションBの本当の狙いなのか、それでいいのかをお聞きしたいと思います。

伊藤 実は、学習指導要領が準拠している教育課程審議会の答申にオーラル・コミュニケーションA, B, Cという科目の設置が提言されています。それに関係したもの一人として僕も大いに責任あるんですが、科目の目標にも書いてあるように、Bの目標は聞き取ることが主であることは確かです。だからといって、聞かせっぱなしでいいとはもちろん言っていない。やはり十分に聞き、聞き取ったことについてオーラルで反応させるとか、内容の要約を書かせるとか、いろいろなことをさせるべきでしょう。つまり、聞き取った内容の理解についてのチェックを当然しなくてはいけないわけで、今言った外にもいろんなやり方がある。

それをしないというなら、確かにこれが一番楽しそうね(笑)。

新里 もう一つの心配というのは、1時間中ずっとヒアリング・テストの授業になってしまうのではないか。むしろ先生のおっしゃられたように、そしてオーラル・コミュニケーションBの内容解説にも、聞き取った内容について整理して話すこと、そう実際にうたわれているわけです。その点は、われわれ現場の英語教師は実際の授業に

オーラル・コミュニケーションB 2 内容 (1)言語活動

- 聞くこと及び話すことの言語活動を行わせるため、次の事項について指導する。
 - ア 自然な口調で話されたり、読まれたりする内容を聞き取ること。
 - イ まとまりのある文章の概要や要点を聞き取ること。
 - ウ 聞き取った内容について、自分の考え方などを整理して話すこと。

新指導要領のめざすもの

当たっては十分、肝に銘じて注意していきたいものだと思っています。

オーラル・コミュニケーションC

新里 先に移らせて頂きまして、オーラル・コミュニケーションCですが、果たしてどのくらいのことができるのでしょうか。新指導要領には具体的な活動としていくつかうたわれています。recitation, speech, discussion, debateなどの場面を想定し、と書いてあります。そういう活動が果たして高校生、仮に1年生ではないとしても、2, 3年生の英語力ができるのか、出来るとしたらどのくらいの活動ができるのだろうか、そのへんのことをお話頂けませんでしょうか。

伊藤 確かにオーラル・コミュニケーションCは3つの科目の中で一番難しいでしょう。しかし、recitation, speechなどは従来でも行なわれていたことなんで、例えばspeechなら、その内容を巡ってdiscussionなりdebateをするということを考えられますね。ここはAETが活躍する場ではないかと思うんですね。

新里 AETというこで、話が前後して恐縮ですが、オーラル・コミュニケーションという科目はAETの存在をかなり意識したものだと聞いたことがあります、そこはどうなんでしょうね。

伊藤 そのとおりです。

今度の教育課程審議会の答申にも、ネイティブ・スピーカーの協力を一層得るということが、ビデオ等の教育機器の活用とともに提言されています。聞き、話すに主眼を置いたオーラル・コミュニケーションをより一層効果的、活発にするための提言ですね。そういうことができればオーラル・コミュニケーションはいっそう有効に行なわれるだろうと考えています。

それから、Cの指導法としても、例のコミュニ

ティー・ラングエヂ・ラーニングですか、カウンセリングの考え方、あれを適用できないものかなと思いますね。これはいざれにしろ少人数の選択クラスになると思うので、コミュニティー・ラングエヂ・ラーニングの手法、真ん中にマイクを置いて録音しておくんですが、教師はそのグループの外にいる。自分で言いたいことをどう英語で言つたらいいかを分からぬときには先生に聞く、先生は助け船を出す役割をするんです。

しかし、難しいことは確かですね。新里さんが言われたように、日本人は沈黙を金としていますからね。なかなか議論を進めるということに慣れていない。その辺が一番難しいところですからね。金田一京助さんの本を引用する人もいるし、僕なんか谷崎潤一郎の『文章読本』などを思い出さんだけど、日本人はおしゃべりな国民でなく、また、日本語はおしゃべりな人には適しない言葉だといっている。それが長所であり、また短所でもあると。どうもdiscussionとかdebateとなると、日本人や日本語の短所を克服しないといけない。以心伝心というわけには行かないんでね。それが難しいところで、まず、どうしてもお芝居になってしまふでしょうね。

“Interaction”をめぐって

伊藤 いかに生徒を活発に言語活動に参加させるかということですが、言語活動というのはお芝居というか、「やらせ」ということですね。生徒が積極的にやるということはまずないですから、やらされているという意識をなるべく持たせないようにして、あたかも自分がその場に臨んだ当事者になったような錯覚、臨場感というのかな、それが持てるようなセッティングを工夫することが必要でしょうね。昔からもよく言われましたが、教師は役者にならなくちゃダメだと。また、生徒と

オーラル・コミュニケーションC 2 内容 (1)言語活動

聞くこと及び話すことの言語活動を行わせるため、次の事項について指導する。

ア 伝えようとする内容を整理し、大事なことを効果的に話すこと。

イ 相手の意向などを理解し、適切に応じること。

ウ 話合いの場面や目的に応じ、自分の考えなどを積極的に表現すること。

の共通の意識・感覚、そういうものを持てないですね。

それから最近“interacion”ということがよく言われますね。

新里 そう、私も大好きですが。

伊藤 かなり研究されていますし、実践されている。生徒との相互作用で大変大事なことですね。平行線ではなく噛み合っていくことですから。それから“teacher talk”というのも非常に大事ですね。生徒が理解できるレベルの英語を使う。それから、英語を生徒から引き出すことですね。これについては新里さんは勉強もされて実践も大変うまくやっておられる。

新里 いや、とんでもありません。

伊藤 最近、外国でも interaction に関する本が出てますね。大いに勉強すべきでしょうね。Teacher Talkとか Teacher Talking というのも出ています。

新里 Interaction といえば、AET と生徒が行なうのが理想でしょうが、私は AET と日本人教師が対等の立場で行なって interaction の良いサンプルを見せる、あるいは臨場感を作っていくというのが良いと思います。しかし、実際は AET が dominant になって教師は通訳代わりになる。あるいは逆に日本人教師が dominant になって、AET はテープレコーダー代りとか例文提示装置になってしまふ。その中間の丁度いいところ、折角おいしいところがなかなかうまく行なわれていよいよですね。

伊藤 まあ学習段階にもよるんで、高等学校くらいになれば、段々 AET が dominant になっていいのかもしれませんね。

新里 そうですか。少し口惜しい気もしますが(笑)。

伊藤 中学校段階では、英語の学習への興味を起こさせる点に先ず主眼を置くべきで、発音をよ

くしてもらおうとかいうことなどをあまり AET に期待しないで、そういうことは二の次でいいんじゃないかな。特にワンショットの場合なんかではね。

新里 そうですね。それから高校の英語 II B、新しいリーディングに当たりますが、そこで AET を活用している例もあるようですね。背景についてとか、読んだ内容について英問英答をする、さらに debate のようなものをするという先生もいます。ELEC とか語研の授業研究など参考になると思いますが、先生方の工夫というのも大事でしょうね。日本人の先生でも、II B を、英問英答で進めるという意欲的な人もいるようです。

伊藤 それが interaction ということですね。理解に導く、理解をチェックするというやり取りですからね。II B の理想的な指導法といつていんじゃないですか。

大学入試との関連

新里 そういった工夫に大きな障害としていつも問題になるのが、大学入試ということになりますが。英語教育全体が変わっていく、その中で大学入試も恐らく変わっていくと思いますが、今のところ英文和訳、和文英訳が主流というのが残念ながら現状ではないか。新指導要領と相容れない部分も依然として多いのではないか、そこが高校の先生方にとって大きな問題なんですけど。

伊藤 いや、僕は変わっていくと思っています。既に変わりつつあるといつてもいいかも知れない。そこに期待しているんですけどね。例えば、英文解釈にしても大昔は 5 行くらいの難解な文章を訳せというのがあったが、最近は長文の内容を短時間で摘要することを試す問題が多くなっていますね。それはまさに読む言語活動が目指すものです。

高校での指導にしても、昔、昭和30年頃でした

リーディング 2 内容 (1)言語活動

読むことの言語活動を行わせるため、次の事項について指導する。

- ア まとまりのある文章の概要や要点を読みとること。
- イ 目的に応じて文章の内容を整理して読み取ること。
- ウ 内容を読み取って、それについて自分の考えなどを話したり、書いたりすること。
- エ 文章の内容に応じて適切に音読すること。

か、精読か多読かという論議がありましたね。あの多読指導には良いものがあった。むしろ今それが必要なんじゃないかな。

僕はリーディングの1年分の教材がbookという形で渡されるというのは読む言語活動に適していないんじゃないかな、という気がしますね。

新里 それはどういうことでしょうか。

伊藤 例えば中学3年なら、その生徒が使ったことのない、中学2年あたりの教材、言語材料的に抵抗のないものを授業の前に渡す。しかもかなりの分量のものですね。それを読ませて内容理解のチェックをする。生徒は今日は全部出来た、かなり出来たと喜ぶんですね。喜んで内容を読み取ろうとする、それこそが積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度ですね。高校なんかそれが主体でいいんじゃないかなと思います。

新里 リーディングにおけるコミュニケーションということですね。試験問題を作る先生方も新指導要領を読んで適切な問題を出して欲しいと思いますね。それから、高校英語ではリーディングはやはり大事だということですね。

伊藤 そう、読む・書く力を伸ばすことないがしろにしないで、どこかに書いてあるんで、リーディングが大事なことは間違いない。その教材はオーラル・コミュニケーションの教材とは内容的にも、また言語材料の質も違いますし。

それから入試のライティングですが、これは大学によってかなり違いますね。昔ながらの和文英訳もあるが、まとまった文章を与えてその大意・要約を英文で書かせる、一種のguided compositionも多くなってきているんじゃないでしょうか。

文法の問題というのも、昔はある有名な大学で、20くらいの短文を出してそれぞれ5文型のどれに当たるか、あるいはto-不定詞の用法で同じものをあげろ、といったものもあった。しかし、あか

らさまな文法問題というのは無くなっているんじゃないですか。まあ、一番最後まで残っているのが書き換え問題でしょうけど。

残るはクラスサイズの問題のみ

新里 先程は私もああ言いましたけれども、大学入試問題も徐々にではあるが改善されているということは認めますね。その方向は新指導要領の目指すものに近付いていると言えます。ただ、われわれ高校の教師、中学の先生方もそうかも知れませんが、入試の問題はこういうものだという固定観念があり、それを口実にして一番やりやすい方法、一番楽な英文和訳、和文英訳に逃げたがる傾向にある。その点を自戒しながら授業に当たらなければと思います。

伊藤 それは難しいことですね。考えてみると英語の先生ほど、苦労が絶えない、悩んでいる先生はいないんじゃないでしょうか。他の教科では、精々何を教えるか、それだけを考えていればいいように思われますが、叱られますかな。

新里 そう思いますね。でも伊藤先生、そういう良心的な先生というのはそう多くはないと言つたらいいけませんかね。

伊藤 まあそう言わずに、良心的な先生方の出番になって来ているんですからね。それに、中学校でも週4時間が可能になってきた。言語材料の枠が緩められた、未来は明るくなってきたと思いますね。

残っているのはクラスサイズの問題ですね。これは難しいけれど何とかしないと。これから問題ですね。

新里 そうですね。是非改善してもらいたいと思います。

(いとう けんぞう／にいさと まさお)

地球市民への英語教育 学習指導要領とコミュニケーション

小池生夫

1. 学習指導要領への巨視的視点

1.1. 新学習指導要領は平成元年3月15日に告示された。これにより、中学校では平成5年4月より、高等学校では同6年4月より施行される。この間、施行のための準備が目下進行中である。

文部省は昨年7月に「中学校指導書外国語編」と称する解説書を公示し、ついで「指導資料」も発表の予定である。これにともない移行措置がやがて発表されよう。文部省主催の学習指導要領についての説明会も都道府県教育委員会や教科書製作会社などに対して行われてきたし、そろそろ各指導主事が先生方に説明する時期であろう。

高等学校の解説書は、大分遅れているが、今春文部省から発表されるであろう。教育関係出版社からも解説書が中学校で7点出版され、高等学校で2点出版の予定である。すでに教科書会社では、中学の新しい教科書の作成に入っており、高等学校も一部準備に入っていると聞いている。直接の現場を預かる英語の先生方は、どの程度にこの新学習指導要領を読み、研究しておられるのであるか。かなりの大巾改訂であるだけに注目していただければ幸いである。

今回の文部省高等学校学習指導要領（外国語）作成協力者会議の主査として、中学校を含めて中等教育における学習指導要領の骨格について作成から一貫して相談にあずかった者の一人として、本稿で学習指導要領の基本的考え方について個人的見解を述べ、あわせてこれからの中学校の方々の心構えについて若干思うことを述べておきたい。

1.2. 学習指導要領を作成するに当たり、どのような基本的姿勢で考えたらよいであろうか。私は以下のように考えてみた。

(1) 学習指導要領は、現場の先生方が教室で生徒を指導するときの指針であり、学校教育法施行規則第53条、54条等(中学校関係教育課程等)、第57条、63条等(高等学校関係教育課程等)に明記された法律である。(2) 民主主義体制の許で、各人が自分の個性、目的に応じて自由に教育を受けることができる社会が今後とも維持発展できると予測する。(3) 激動する地球社会の中の日本国及び日本人として国際社会に貢献していく、いや、していかなければならない運命を享受する。(4) 未来が不透明な社会で、今後10年から15年に亘って変化する社会を可能な限り予測し、一方では過去・現在のありようを踏まえ、将来に対して対応できる指導要領を作成する。

1.3. ポール・ケネディ(エール大学教授、歴史学)の大著 *The Rise and Fall of the Great Powers* (邦訳『大国の興亡』)によると、過去500年にわたって超大国の盛衰の歴史を調べるとおおよそ次のようない傾向があるという。ある国が生産意欲が強く、生産性の向上を見る。その結果、富の蓄積が行われ、やがて近隣諸民族国家に影響力を行使するようになる。しかし、国家間の競争がはげしく、その地位の保持のために軍事力を必要とするが、その強大な軍事力のもとに國力を増し、植民地を拡大し、他国を併合するようになる。やがて軍事力や植民地統治のために経済的負担が増加し、国民の負担能力の限界を越え、生産意欲を減退させ、国家全体の力は衰退に向うことになる。

この論が20世紀の世界情勢に適合しているかどうかは議論の分かれるところであろう。しかし、今世紀前半の世界史が「戦争と革命」の時代であり、軍事力がそのイニシアティヴを取ったとすれば、後半は「平和と安定への希求」の時代であり、軍事力に代って経済力がイニシアティヴを取る時代へと変貌を遂げつつある。21世紀初頭は「経済と文化」の時代へ推移するであろう。しかも地球ネットワークをつくる情報化時代の到来は、もはや孤立して門を閉ざすことは不可能であることを各国民、各民族に知らせ、地球環境を共同して整備することをしないかぎり、人類の滅亡に至る可能性が出てくることがあきらかになった。第2次世界大戦以後の軍事小国であったわが国は、経済力を急速につけ、今や世界の中で経済超大国の一つとして影響を与えるに至った。こういった状況の中で、わが国の繁栄ははたして続くであろうか。少なくともポール・ケネディの考える超大国の盛衰の型とは違ったものになるであろう。しかし、これだけ激変する世界の中で、安閑としておられるであろうか。三菱総合研究所『全予測90年代の日本』によれば、わが国はしばらくは経済中心の発展型国家として進むであろうと述べている。しかしながらわが国が加速度的に世界の富を独占する方向に進むことは、わが国の破滅を招来することになる。わが国は富の配分を発展途上国を中心に行わなければならないであろう。

このような急激に変化する時代に、わが国民にとって必要なことは、国際交流への英知を身に付けることである。今日、わが国民の多くはバランスのとれた国際理解や交流にまだ恵まれておらず、一方的な思い込みも少なくない。

臨時教育審議会はこれから教育の基本の一つとして国際理解教育をあげているが、これはぜひとも発展させなければならない重要な教育の一環であると言えよう。これを具体的に政策化すれば、海外子女教育の一層の充実、留学生の大量受け入れ体制の整備、日本語教育の拡大、充実などさまざまな対策が必要である。なかでも外国語教育の基本的見直しはもっとも重視されるべき問題であり、審議会の開催を期に堰を切ったように政府主導での改革が続いているのも必然の流れであると

言えよう。

2. 英語教育改革と行政措置

戦後の英語教育改革は、経済界からの要請が大きかったとはいえ、具体的手段は英語教師の手に委ねられてきたと言えよう。つまり意見は言っても、具体的手段は教育の現場に任せていた。しかし、改革がはかばかしくないのに不満を高じさせてきたことは、臨教審以降、各層各界の要望を背景に政府の行政措置が積極的かつ大胆なものになつたことから理解できる。特に臨時教育審議会、教育課程審議会などでの委員こぞっての活発な英語教育改革の論議は、国民各層の、特に国際社会と密接な関連を持っている人々の不満の鬱積の爆発とすら思われるほどであった。

今日語学力が不足し、国際社会で活躍できる人材が不足し、世界的視野を持たない人々が少なくなく、日本人を自ら誤解させていくことに気付かないといった現象が指摘されている。また一方では、年間1,000万人に達するであろうという海外旅行者、滞在者の増加ぶりを見、欧米諸国との経済摩擦が激化するニュースを見聞きし、上場企業の過半数が世界のほとんどの国々と交渉を持つ今日の状況を知るなら、国民の国際交流はますます広い規模になることが予想されよう。

臨時教育審議会は、4次に亘る答申の中で、毎回外国语教育に触れ、コミュニケーション能力をつける英語教育の目的の明確化、学習者の多様な能力や進路に応じた教育内容の重視、第3者機関による多様な語学力の検定利用、日本人英語教員の研修の充実、外国人英語教員の多量な導入、国際語としての英語と民族英語の2つの視点を基に国際通用語としての英語力の開発、大学における単位互換の弾力化、さらに他の外国语、西欧系言語、東洋系言語など両系言語教育の充実などを答申した。これは「英語教育が長期間の学習にもかかわらず、極めて非効率で改善する必要がある」

(第2次答申)ためである。言いかえれば「中学・高校における英語教育が文法知識の修得と読解力の養成に重点が置かれすぎていることや、大学において実践的な能力を与えることに欠けている」

ためであると結論づけたためである。

この諸提案は、その後の各種審議会をはじめ、政府の行財政措置に根拠を与えるものとなった。臨教審に続いて開催された教育課程審議会は、幼稚園から高等学校までの教育課程を大幅に見直したが、これは戦後最大の改革になった。

外国语教育についても、他の科目と同じように教育課程審議会の中に専門小委員会が設置され、わが国の中学校、高等学校の外国语教育の改革をはかったのである。それは学習指導要領作成協力者会議（外国语）にひきつがれた。そして中学校と高等学校それぞれの協力者会議が、教育課程審議会の結論に基づいて骨に肉をつけるような作業を3年余にわたり行った結果、今回の指導要領が成果を見たものである。勿論、この間文部省当局が協力者会議から出された案を検討し、同時に逆の方向の作業もつねに続いた。

さらに教育職員養成審議会では、指導要領の内容も踏まえ、専修、1種、2種の免許状へと変った。今回の特徴を一言で言えば、開放制の中に閉鎖制を取り入れたということになろう。学生が必修として取る科目中、「教科に関する専門科目」は最低16単位から20単位に単位数が増えた。その意味は、英米文学6単位以上、英語学6単位、新設の英語コミュニケーション6単位、比較文化（外国语事情を含む）2単位以上である。これは、中学・高校のコミュニケーション中心の学習指導要領改訂に方向を合わせており、JACETの要請内容に似ている部分が多い。

一方、1987年度にAETの制度が発足して以来、昨年は約1,400名、本年度は約1,900名が英語を第一言語とする国、すなわち米国、英国、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドなどから来日し、英語教員の助手として1年ないし2年、全国各地で生徒の指導にあたっている。これは自治省、外務省、文部省の3省合同によるプロジェクトで、地方交付金を財源にしたもので、総額は膨大なものである。すでに3年になり、英語教育の現場に大きなインパクトを与えるところまで来ている。混乱の時期から収穫の時期へ向うであろうと期待している。

日本人英語教員の海外研修も次第に期間が長く

なり、派遣教員の数もわずかながら着実に増えつつある。米国等に日本語教員として2年間英語教員を派遣する計画も発表された。

また大学の外国语教育も、大学の個性豊かなカリキュラムを組むことが可能になるであろう。大学審議会による大学設置基準の大綱化を目指した答申は夏か秋には出るといわれるが、これによって大学の生存競争にはずみをつけるものになるであろう。

今まで述べたものは、文部省を中心とする外国语教育改革の路線であったが、この他にも各県や市、町村レベルで独自に外国人教員を招き、中学、高等学校などで教えている事実も無視できない。また自治省が中心になって行っている各県の国際交流事業は年を追って拡大、改善の途次にあると言つてよいだろう。このように見ると、行政・政治担当者が積極的にその改善に取り組んでいる様子が理解できる。

学習指導要領（外国语）の改訂は、このような大きな、急激な外国语教育改善の流れの中心をなすものとして、行政の一貫性を踏まえながらも慎重かつ大胆に行われたものである。

3. 学習指導要領の特徴

3.1. 基本目標

指導要領の基本目標は以上述べたような背景があつて成立している。いま、新指導要領を従前の指導要領と比較してみると、そこにはいくつかの特徴が見られる。その特徴を説明し、誤解が生じないようにしたい。

まず、基本目標にはいくつかの指摘すべき内容がある。中学校の目標は、(1)「外国语を理解し、外国语で表現する基礎的な能力を養う」、(2)「外国语で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」、(3)「言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う」の3要素から成る。高等学校もほぼ同じであるが、(3)が「国際理解を深める」となっているところが異なる主な点である。

さて、この(1)は、従前と表現はまったく同じで、「国際化の進展に対応して、コミュニケ

ション能力を一層育成する」ことである。このコミュニケーションという片仮名語が入ったのは過去の指導要領にはなかったことであるが、その意味は、「聞く」「話す」ことばかりではない。むしろ4技能のバランスがとれた基礎的能力を意味する。ただし、一般に現在見受けられる英語力は、読み、書く能力が中心であり、聞く、話す能力は格段に劣るので、これを是正するための、バランスの取れたコミュニケーション能力養成を目指すことになる。これには、発音、イントネーション、リズム、文法、会話のやりとりの談話構造の学習、習得ばかりでなく、正確さとともに流暢さも求められる。明確な意見の表出、論理構成、相手に強い印象を与えるスピーチなども能力としては望ましい。しかも、多くの生徒がやさしい、理解しやすいと感じるレベルの英語が望まれる。同じことは高校の新教科であるリーディング、ライティングにもいえる。また、オーラル・コミュニケーションの3教科はまさに口語コミュニケーション能力を対象にした科目である。ところで、この「やさしい英語」の学習、習得は外国語指導要領全般を通じて主張されているもので、この点を特に強調しておきたい。

(2) は、従前になかった問題である。ここで大事なことは、積極的なコミュニケーションをかかる態度の養成ということである。

日本人には、日本人特有の文化があり、沈黙をしていても心は通じるという伝統がコミュニケーションのありようを規定してきたところがある。しかし、西欧社会での文化は顕在の文化で、思うところを効果的に話しあう、主張しあうことがなければ相手の理解は得られないという文化である。異なる文化を持つ人々は、積極的にコミュニケーションを行う態度を互いに身に付けなければ共存も共栄もないものである。

(3) は、日本語と英語の構造上の相違に注意をするとともに、文化の相違にも関心を高め、国際理解の基礎を培うのに役立てることである。「文化」は新しく導入されたもので、包含する国際文化、日本文化はきわめて広いが、中等教育においてはレベルに適応した基礎的事項を扱うようにするのは当然であろう。

3.2. 言語活動の指導領域とその趣旨

従前の言語活動の指導については、3領域「聞き・話す」、「読む」、「書く」と定められていたが、これを4領域「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」に変更した。これは、各領域が独自の言語活動の対象になりうることを強調し、それとともに相互の関連性が高いことを確認しているものである。

コミュニケーション活動を一層強調するには、「聞く」活動では、演説、講義、日常の話し方などを直接本人から、またテレビ、ラジオ、テープ、VTRなどを通して聞き、その概要やいわんとする要点を理解し、自分の考えをまとめることができ、わが国のような非英語国では大いに利用できる活動である。また「話す」活動では、自分の意見を明確に相手に話す演説や一般的説明を試みることもできる。

勿論、相互コミュニケーションである「聞き、話す」活動は、日常生活の会話からディスカッション、ディベートまで広範な領域に及ぶ。そしてこれらの諸活動は、中学から高校まで段階的にコミュニケーション活動として強化して行く必要があると考えている。

高校で新しく設置されたオーラル・コミュニケーションA、B、Cはこのコミュニケーション活動の根幹をなすもので、少なくとも一教科は各高校のいずれかの学年で指導するように「留意すること」と指導要領の第3款「各科目にわたる指導計画の作成と内容の取り扱い」に示されている。これはA、B、Cのすべてを履修させるのが順当な扱いであるが、カリキュラム上やむを得ない時にも最低一科目は実施することという意味である。

さて、「リーディング」という片仮名科目にしたのは、「読む」ことの指導がとかく英文和訳を目的として行われてきている傾向を是正したい思いが入っている。この言語活動としては、文章の概要や要点、内容の整理、内容についての自分の考えの発表を行うことが求められている。たとえば、題名、挿絵などから教材内容の展開の予想、アウトラインの理解、中心思想の把握、文脈上の手がかりによる推論の引き出し、書き手の意図の推測、パラグラフ構成、スキミングなどの手法を使って

読み手が書き手の意図を創造的に把握するといった「読む」作業が必要なのである。書き手の意図を思いはかるのは、それ自体読み手流にその世界を創造することで、そういう方向にリーディングの授業を進めることができ読み手と書き手の間にコミュニケーションを図るということになろう。この作業は英問英答によても、日本語を使っても可能であり、理解の手段として一部英文の内容を日本語で表現することもよい。こうしてコミュニケーションとしての「リーディング」が成立つ。

また「ライティング」でも、和文英訳が主たる目的ではない。言語活動として概要・要点、あるいは自分の考えを整理して書く。その時に、平易な表現でよいから、ある程度まとまった量の文章が書けるように指導することが求められている。和文英訳は翻訳として十分に価値があるが、「ライティング」の言語活動の中の手段の一部であろう。

また4領域を総合したのが中学校の英語及び高校の英I、英IIであり、それは基礎的、初步的なものから段階を経て発展するように体系化されるべきものである。

3.3. 言語材料の弾力化

文型・文法事項・新語の語数などについても、検討が加えられた。その結果、中学校の3年間全体および高校の英I、IIについて、従前と大体変わらない大枠を設定した。これについてはかなり幅広く、様々な可能性をさぐり討論しあったが、結論として、大枠としては行政の一貫性を尊重したことになる。しかし、言語材料の学年の指定枠については撤廃に踏み切った。従来、学習指導要領についていくつかの議論があったが、その争点の一つがこれである。

これについては次のような見方がある。言語材料が各学年について指定されているおかげで、さまざまな教科書がほぼ同じ進行をし、そのためにはカリキュラムや授業の調整がうまくいく。先生同士の研究会での共通な話し合いの場が確保され、転校者があっても行く先でほぼ同じ速度で似た内容が進行するので便利である。現場で無用の混乱がおきないで済むというものである。さらに、これらに関してテスト、受験参考書、予備校、塾な

ど関連産業も言語材料に統一が取れるのは望ましいことであろう。わが国の英語教科書は文型・文法・指定語彙などを中心にできているもので、これを自由にすると大きな混乱がおきるのではないか。

一方、これに対する反論として、学年指定の文型配置の根拠がうすい。また、語や文型・文法事項が指定されているために、コミュニケーションの場面に適切な表現がつくりにくく、適当な言語活動を行いにくい、という意見があげられる。

両論ともにそれなりの根拠があり傾聴に値する意見である。これら両論を踏まえての考慮の結果は既に述べた通りである。なぜこのような結果になったのであろうか。それはこれからわが国の英語教育には活性化が必要であるということであった。その活性化を促すには、言語材料を自由化して何がもっとも効果的な教材配列であるか教科書作成者、現場の先生方に研究をしてもらうという環境をつくることである。それを競争原理の導入をはかることによって果たす必要があるということであった。勿論、完全自由化によっておきる混乱は行政の継続性という面からも好ましくないことであり、それについては十分配慮し、大枠はそのままにとどめてある。

今回の決定により、どのような順序、方法によって文法・文型事項を生徒たちに教えるか、さらにはどのような教授法がよいかは現場の先生の工夫次第となり、また教科書もさまざまな工夫をして適・不適をあらそうようになる。各種研究会は、授業のあり方について一層の研究をするようになるであろう。また、文構造中心の型にはまったくカリキュラム、授業ばかりでなく、さまざまな授業方法、教材が試みられるであろう。また、そうであってほしい。現場での混乱はある程度おきても、よい指導を求めて努力をする先生は、それを發揮する絶好の機会になるであろう。真によい教科書とは何か、教師とは何か、教授法とは何かを問い合わせ直す機会となろう。

また、文部省の統制力が強すぎると批判をしてきた人々がいるが、今度は、自分が現場で弾力的運用ができるということになり、責任の比重はかなり自分に傾いたのである。先生の腕を問われる

ことになったのである。この弾力的運用は中学における選択時間の増加により、週3時間体制から4時間体制への移行が可能になったことによって、一層実効あるものにさせられるであろう。まず、学校の同僚に英語4時間体制への賛同をしてもらわなければならない。高校においても、各教科をいかに組みあわせて教えるか、現行よりはるかに多様なカリキュラムが作成される可能性が出てきたのである。

また、語彙数を見ると、中学で1,000語程度であり、それに加えて、高校の英Iで500語程度、IIで500語程度、リーディングで900語程度という語彙数である。これはどういうわけであろうか。かんたんに言えば、語彙数については制限をややゆるめながらも、全体の枠は増やす、やさしい英語を多くの人々がどんどん使うことができるようとするという狙いがある。これによって難しそうな英語という批判をやわらげることができよう。レベルが落ちはしないかということより、やさしい英語をどんどん使える力をつけるという方向へ割り切ったのである。

3.4. 各科目の内容の取り扱い

教材の選択は文化の取り扱いと密接に関連している。そこで、この点についても若干触れておきたい。「教材はその外国語を日常使用している人々を中心とする世界の人々及び日本人の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史などに関するものうちから、生徒の心身の発達段階及びその興味や関心に即して適切な題材を変化を持たせて取り上げるものとする」と定めている。その上で留意点を(ア)国際理解、協調の精神、日本人としての自覚、(イ)言語や文化に対する関心、尊重、(ウ)世界やわが国の人々の生活や文化への理解、視野の拡大、公正な判断力の養成、などに置いている。これを言いかえれば、英語教育では英米など英語圏の文化を中心として、そこに日本文化も含んだ教材で、国際的視野を養成するものということになろう。世界のあらゆる文化を平等には取り上げる余裕はない以上、英語文化と日本文化を中心に考えるのが妥当であろう。しかし、他の文化を除外するというのではない。

3.5. 教員の指導のあり方

その他にも、概要・要点の取り扱いが従前ほど中心的テーマでなくなり、言語活動全体よりはその一部と捉えたほうがよいと考えたことなど取り上げたいことがまだあるが、次の機会に譲ることにし、最後に教師の指導の心構えについて述べておきたい。

言うまでもなく、今回の指導要領の主要テーマはコミュニケーションの基礎能力と積極的態度の涵養であった。この問題を指導する上に、先生はいかにあらねばならないかは、すでに本稿の至るところで述べておいた通りである。ここでは、そのまとめをしておく。

(1) オールラウンドな英語のコミュニケーション能力をまず先生が持っていなければならぬ。それには、不斷の訓練を自己に課することが第一である。これがないと、教室で生徒が理解できるようなやさしい英語で話すことができない。また、できるかぎり英語を使って授業をすべきで、ことにAETとのTeam Teachingをやる場合は、生徒の前では英語による指示をきちんと行わなければならない。また、海外に出かけ見聞をひろめ、国内では、native speakersにできるだけ接する機会をもつことが必要である。

(2) コミュニカティヴ・ティーチングのあり方

コミュニケーション能力の基礎を築くにはどうしたらよいだろうか。指導にあたる先生には、4領域の指導法について工夫が必要になってくる。また「オーラル・コミュニケーション」A, B, Cも新科目で教授法もこれから工夫に待つところが大きい。「リーディング」や「ライティング」の教え方の研究、さらに言語材料の配列の順序についての研究も役に立つであろう。その研究が価値あるものであれば、大いに発表してもらいたい。

新指導要領は、自由化、個性化を尊重する方向へと変った。そこでは現場をあずかる先生の腕に期待するところが大きい。言語材料の学年指定枠を外したことでも分かるように、若干競争原理を現場に持ちこんでより効果のある教授法を開発してくださるのを期待している。努力をし、よりよ
(27頁へ続く)

基礎力をつけるための指導 中学の場合

下村勇三郎

◇ 2つの公開授業から

まず、昨年の秋、10月から11月にかけて行われた、県単位、全国規模の英語研究大会での公開授業について感じたことを紹介してみたい。

1つは、県単位で行われた研究大会で、約200人の参加者の前で行われ、1年生を対象としたチーム・ティーチングの授業であった。指導者は、外人講師、日本人教師とも若い女性の先生であった。いかにも若々しい、気持のよいテンポで展開して行く授業であった。10月末だったこともあって、対象は1年生であったが、大きなカボチャや、いろいろな仮面を厚紙で作り、それらを示しながら、アメリカで行われる行事の1つ、HalloweenについてAETに語らせるなど、楽しい授業であった。

生徒が直接学習する内容は、日常生活（朝起きてから寝るまでの生活表現）を取り上げていた。起きる場面、朝食をとる場面、学校へ出かける場面などのpicture cardを用いて生徒自身のこと、3人者である「健」のことなどを時刻と共に表現させた。先生はきわめて流暢な、自然な英語で、What time do you usually get up, —?と問い合わせるのである。それに対して、生徒の反応は、質問の英語とはまったくかけ離れて、I/get/up/at/six.と、1語ずつ、ポツリ、ポツリと応じるのである。恐らく、瞬間あれつと思ったのは筆者だけではなかつたであろう。そのような答え方は、次々と当てられた生徒にみな共通していたのである。

ここで1つの疑問を持ったのである。どうして、あれほどきれいな、自然な英語を話す先生の質問

に対して、生徒の応じ方は、1語ずつの細切れ表現なのだろうか。どうもそぐわない感じなのである。教師の英語は何なのだろうか。AETが導入されてからは、外人講師と日本人教師との英語でのやりとりが多くなったはずである。ということは、AETの恩恵を直接受けているのは、生徒ではなくて、日本人教師なのだろうか。

もう1つの例は、研究大会としては全国レベルのもので、参観者は1,000人を越えているのではないかろうか。ここでの公開授業の指導者は、やはり女性であった。この先生も、実にきびきびとした、生徒を情熱的に導く指導力のすぐれた方だった。生徒は、ちょっとの時間も息が抜けないほどの緊張を強いられるような授業であった。1年生を対象として、文法項目としては、現在進行形を導入する場面であった。型通り、現在進行形の持っている意味、機能、さらに形式など、導入から展開、発展まで落ち度なく進められた。問題が生じたのは、その時間も終り頃、まとめに入る頃であった。進行形についての理解は十分にできたという段階で、教科書本文についての内容理解をチェックするために、英問英答を行った。内容について、教師が質問し、生徒に答えさせるというやり方だった。教師の質問は、ごく普通に、自然な英語で問い合わせたのである。ところが、1問目で挙手した生徒が1人もいなかった。しかたなく何人かあてた中で、正答のものを見つけ、それをコーラスで言わせた。2問目を投げかけた。この質問に対しても反応は全くなかった。

ここで筆者は、また疑問を持ったのである。あれほど、その時間の最初からていねいに、きめ細かく指導し、生徒の反応も決して悪くなく、順調

基礎力をつけるための指導（中学）

に進んできたのに、どうして、最後の大切な本文内容についての英問英答で生徒はだまってしまったのか。どんなに進行形のことを、意味、形とも十分行っても、それらは、生徒にとっては英問英答とはまったく違う活動なのか。

以上、2つの公開授業を参観して得た疑問点について、いろいろ考えてみた。

両方共、行われた言語活動は共通している。前者は教師の質問に対して、日常生活のあらゆる場面について英語で応答させ、後者は、学習した本文の内容についての英問英答である。つまり、両方共、質問に対して応じさせるという言語活動なのである。そして、それらのどちらの場合も、筆者が疑問を抱いたということは、そこに一体、何がひそんでいるのであろうか。

「言語活動」とか、「自己表現」とか言われてから、かなりたっている。最近は「コミュニケーション」が大はやりである。しかし、これらのキーワードの持つ実体は決して容易なものではない。いいかえれば、「自己表現」とか「コミュニケーション」とかは、英語教育の中での言語活動としては、いわば最終目標にあたるものである。目標は身近に存在する場合もあるが、一般には、途中の過程を歩んで到達するものである。その過程を抜きにして目標には届かないものである。われわれは、その過程にもっと目を向ける必要があるのでなかろうか。そして、その過程にあるものこそ、英語の学習では、基礎であり基本なのである。基礎・基本を飛び越えては、目標には達し得ないことを銘記しなくてはならない。

◇新学習指導要領と基礎・基本

昨年3月に告示された中学校学習指導要領の外国語の目標には、次のように述べられている。

『外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培育。』

この目標を、ごく簡潔に項目立てすれば、

(1) 基礎能力の育成

(2) コミュニケーションを図ろうとする態度の育成

(3) 国際化の基礎

の3つにまとめられよう。

ここで考えたいことは、(1)の項目は、(2)、(3)と比べてあまりにも当然のことであり、過去の学習指導要領でもふれられなかったことはない項目であるということである。

一方、(2)の「コミュニケーション」と、(3)の「国際理解」は、現在の日本の置かれている国際社会における立場、そして、それへの対応から見て、きわめて現代に受ける要素を含んだ目標と言える。そして、当面の英語教育の目標としては、何よりも(2)、(3)への対応が急務とさえ言えるかもしれない。このことが、早くもコミュニケーションを図るために言語活動はどうあつたらよいか、国際理解を培うための方法は、などと、研究会等での話題となっている。あるいは、教科書ではどう扱われるかなどの話題となっているのである。

しかし、ここでよく考えてみる必要があろう。たしかに(2)、(3)の目標に焦点を合わせて研究すること自体、決してあやまりとは言えない。問題なのは、そのことによって、うっかりすると(1)の目標、「基礎的な能力の育成」がないがしろにされることである。

われわれは、中学に入ってはじめて英語を学習する中学生を相手に英語教育を考えなければならない。アルファベットの読みも、書くこともできない。英語の正しい音声はまったく白紙の状態である。これが出发なのである。このことを忘れなければ、目標の(1)を飛び越えて、(2)、(3)にのみ目をやることはとてもできないはずである。(1)の基礎能力の育成があって、(2)、(3)が成立するのである。

前項で紹介した公開授業のことを再度取り上げれば、このように見えてくると、どうして教師の自然な英語の質問に対して、もっとなめらかに、自信をもって答えられないのかという、謎が解けるような気がする。あの場合、教師の質問が聞きとれなかったとか、たとえ聞きとれたとしても、質問の意味が理解できなかったという理由もある。

あるいは、質問は聞きとれ、意味も分かったが、どう応じたらよいか戸惑っているという理由もないではないであろう。

しかし、それよりも何よりも、もっと以前にある基礎能力に不足していることがあったのではないかと考えるのである。教師の英語が聞きとれないといえば、ふだん十分に聞かせて意味をとる練習を行ってきたのか、質問に応じられないといえば、英語による表現が気軽に発することができるよう、日常の訓練がなされてきたか、などが疑問を解く糸口になるように思える。

新学習指導要領の第1学年の言語活動を見てみると、各技能の（ア）にあたるところでは、次のようにになっている。

ア 聞くこと

（ア）語句や文の意味を正しく聞きとること

イ 話すこと

（ア）語句や文をはっきりと正しく言うこと

ウ 読むこと

（ア）語句や文をはっきりと正しく音読すること

エ 書くこと

（ア）語句や文を正しく書き写すこと

これらの（ア）だけでなく、実際には、1年の言語活動すべてが基礎であるといえる。この段階でのつまずきは、2、3年のあらゆる言語活動に強い影響を与えることを知らなければならない。1年のときに、英文を言う場合に、単語レベルだけの音声の練習をすれば、2、3年になっても1語ずつ読むことになってしまう。

本文の内容についての質問に、すぐに答えられないといえば、1年の時から本文の暗唱ができなかつたのではないかと、疑ってみたくなる。

いずれにしても、すぐに目について脚光を浴びやすい「コミュニケーション」とか、「国際理解」に目を向ける前に、基礎能力の育成を十分行ってきたか、あるいは、基礎力をたしかに身につけたかを客観的に把握することが大切である。

◇基礎的能力の育成

そこで基礎能力を育成するにあたって留意すべき次の2つのことについて述べてみたい。

（1）言語習得の手順としての理解と表現

（2）言語材料の扱い

（1）言語習得の手順

まず、言語習得の手順では、言語形式、意味内容の理解が第1で、その後に表現が続くことになる。

形式・意味内容の
理 解



音読・暗唱などによる
表 現

つまり、文の形式や意味内容が理解されてのち、音声を伴った表現に移るのである。とかく、この手順があいまいで、まったく意味の分からぬものを作り返して言わせたり、読ませたりすることがあるが、意味の理解できていない語句や文を言わされている生徒こそ、さぞ迷惑で、苦痛を味わわされていることであろう。

Twaddellは、“Five Steps of Language Learning”として、次の5段階を示している。

（1）Recognition

（2）Imitation

（3）Repetition

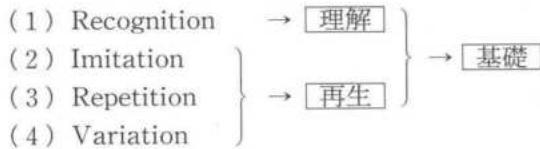
（4）Variation

（5）Selection

(ELEC Publications, Vol.III(1959:2))

この第1段階のRecognitionが、発話を正しく聴きとて、言語の形式と意味を関連づける段階である。つまり、理解することが言語習得の第1歩であるとしていることは、30年たった現在においても、ゆるがない手順と言える。

そして、続いて行われる段階が（2）のImitationであり、（3）のRepetitionである。Imitationは、教師のモデルにならって正確にまねる活動である。そして、（3）のRepetitionでは、（2）の発展として、自分の記憶を頼りにして再生することになる。ここまで習得したあと、次の（4）のVariationに移るのである。



(1)～(5)のstepのうち、(4)までが基礎レベルの段階ということができる。この手順をふまえなかったり、あるいは、不十分であったりした場合、(5)のSelectionが満足に行われることはない。最終段階のSelectionに、他を飛び越えて一気に辿り着くことはあり得ないのである。

次に、基礎段階の(1)～(4)の中で、指導の実践の経験から、特に(2)と(3)にあたる音読と暗唱についてのべてみたい。

ImitationやRepetitionは、単にモデルに従って英語の音声に慣れるという基本的な習慣形成だけにとどまらず、やがては文字と音声を融合させる音読(Reading aloud with comprehension)へつながり、さらに次のレベルでは、暗唱にまで到達することになる。こここのstepがきわめて大切なである。ところが、残念に思えるのは、この音読、暗唱が必ずしも実践では十分に行われていないということである。その結果が、直接、とのVariation, Selectionで影響を受けることになる。教師の質問にうまく答えられない、本文の内容について英問英答がうまく成立しないのは、この段階の欠落といつても言いすぎではないであろう。

それなら、なぜ、この段階の学習の不十分さ、欠落が生じるのだろうか。

Imitation, Repetitionという学習は、「継続」を必要とするものである。「継続」が要求されれば必然的に学習者に根気を要求することになり、その結果、疲労、場合によっては苦痛さえ伴うことになるのである。このことは教師にも言えることである。そして、これらを理由として、英語学習はつまらないとか、興味がもてないなどとよく言われることにつながっている。

しかし、言うまでもなく、学習と言うものは、ある時期、困難な過程を経なければ成立しないものである。それを乗り越えてのちの楽しみ、学習意欲でありたいと願うものである。

(2) 言語材料の扱い

次に、基礎力育成としての言語材料の扱いについてのべてみたい。

言語材料の場合も、すでにのべた言語習得の手順をふんで、次の2つを考慮に入れることが大切である。

- 1) 言語材料の規則の習得（わかる）
- 2) 言語材料の操作（できる）

まず、1)の規則の習得については、Mike went to the park yesterday. があって、これに基づくWhere did Mike go yesterday?を表現する場合、基本となるdid Mike go...という疑問文を作るルールを知らなければならない。その上で、いろいろな動詞を用いた文について、その操作練習を行うことになる。これが2)の技能の習熟である。

そこでこれを前述のTwaddellの“Five Steps of Language Learning”にあてはめてみると、言語材料の操作にあたるべきものは、基礎段階である(4)のVariationに相当するものである。この操作技能に習熟させるためには、モデルの発話の構成要素を部分的に変えて別の発話の練習をすることになる。この練習がいわゆるpattern practiceである。

このpattern practiceには、そのねらいに応じて、いろいろな練習形式があるが、ここでは、それぞれの具体例は省略し、主なものを列挙するにとどめたい。

- 1) Substitution(置き換え)——基本文中の特定の語句を他の語句に置きかえ、文を言わせる方法。
- 2) Conversion(転換)——指示にしたがって文を転換させる方法。
- 3) Expansion(展開)——単純な文に修飾語をつけ加えていく、複雑な長い構造の文を作らせる方法。
- 4) Oral composition——日本特有の表現とか、formulaなどを、日本語をcueとして英語で言わせる方法。
- 5) Situational pattern practice——場面を重視した文型練習で、基本文がI have a lot of work to do this evening.に対して、「手伝う」

という cue で生徒に Shall I help you? という文を言わせる例がこれにあたる。

これらの pattern practice は、文型に習熟するための習慣形成としての効果を認める一方で、あまりに教師主導型で、機械的過ぎるとか、時に無意味な練習になりがちであるなどと言われることもある。そもそも pattern practice は、その pattern が自動的に表現できるようになることが基本的な目標であり、pattern を習得するための基礎的、能率的な練習方法である。ただ、何事も行き過ぎた場合の弊害はないでもない。この pattern practice が、英語学習の中心となってしまい、さらに発展して行うべき Selection につなが

らないでは、批判をされても止むを得ないのである。

Pattern practice はあくまで、言語材料を操作する技能の習熟が主目的であり、それを達することによって次の言語活動を促進させる役割をいうものでなければならない。

◇指導過程での「基礎力育成」の位置づけ

最終的にはコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を目標としても、これだけで指導過程は成立するものではない。とくに中学校では、聞くこと、話すことの中心の言語活動は、過程の中では、基礎レベルの後に続く一部分の活動に過ぎないことを認識しなければならない。

左下欄に挙げた指導過程は、特殊な教材でもなく、また、特殊なねらいを持たないで、日常一般に行われる基本的な指導過程の骨格である。

一見して分かるように、既習事項の復習、新出教材の導入展開、そしてまとめと、すべて網羅されている一般的な指導過程である。これらの項目の中で、基礎力育成に該当するのはどれであろうか。あるいは、Twaddell のいう 5 steps の(1)～(4)にあたるのはどの項目であろうか。大きくとらえれば、中学校段階では、すべての項目が基礎力育成であると言っても決してまちがいとは言えない。むしろ、Twaddell のいう(5)の Selection (言語の実際的使用)にあたる項目はどれかをさぐった方が早いかも知れない。それほどコミュニケーションにつながる言語活動は、50分の中では究極の僅かな部分を占めているに過ぎないのである。上記の指導過程の中では、A の Review, 3 (b) Language use practice と D の Oral Practice での 2 の Language use practice くらいのものである。(広義には、音読や暗唱、さらに書かれたものによるコミュニケーションもあり得るがここでは除く)

これら以外は、みな基礎力を育成するための活動と言ってさしつかえない。

A. Review

1 の Listening で、聞いて内容理解の確認をさ

Teaching Procedure

A. Review (10-15 min)

1. Listening
2. Reading
 - (a) Choral reading
 - (b) Individual reading
3. Oral practice
 - (a) Pattern practice
 - (b) Language use practice
4. Writing

B. Presentation of the New Materials

(10-15 min.)

1. Oral introduction
2. Practice
 - (a) Aural drill
 - (b) Mim-mem

C. Reading (10-15 min)

1. Reading for comprehension
 - (a) Silent reading
 - (b) Model reading
(Questions to aid understanding)
2. Reading aloud with comprehension

D. Oral Practice (5-10 min)

1. Pattern practice
2. Language use practice

E. Consolidation (5-10 min.)

1. Listening
2. Reading
3. Writing

せ、2のReadingで意味を伴って正しく音読をすることができる、そして3のOral practiceの(a)のpattern practiceで文型に習熟させることなどは、次のLanguage use practiceに移る基礎力育成にあたる部分である。Language use practiceでどのような活動を行うにしても、ここでは、ある特定の意味や場面に適するものを選択して発話を表出する段階である。これができないとすれば、それ以前のどこかでつまずきがあることをチェックしなければならない。

B. Presentation of the New Materials

ここでは新教材(本文内容、新出言語材料など)を提示して意味内容、言語形式を聴解を主として理解させることになる。その上で新出文法項目について類例に慣れさせたり、モデルにならって音声訓練を行う場である。理解させることに主なるねらいのある導入段階では、徹底して聞かせる訓練を施すことになる。これも大切な基礎力育成の場である。このことがやがては英問英答などの活動に効果を發揮するのである。

C. Reading

Readingでは理解のためのものと、理解を伴った音読が考えられる。最初のReading for comprehensionは、文字を通して意味内容の理解を主眼としている。そして意味が分かったものを音読することになる。この音読こそ、あらゆる言語活動に大きな影響を与えるのである。意味を理解して、正しい発音で音読できるかどうかは、話すこ

(21頁より続く)

いアイデアを生み出し、教授者としての信用を得やすくするような環境ができつつあると言ってよい。たとえば、リーディングの時間に英文和訳だけを強調するよりも、「読み」の訓練はどうしたらコミュニケーション能力の発達によいかと工夫をする態度を持ちつづけたいものである。

(こいけ いくお・慶應義塾大学教授)

と、書くことの言語活動にすべて関係があると言える。まさに、十分に行った音読こそ、コミュニケーションにつながる大切な基礎になっている。そしてこの徹底した音読は、前にもふれたように暗唱に直結するものである。

D. Oral Practice

ここでのPattern practiceは、とうぜん、次のLanguage use practiceへの布石である。あるいは次の授業で行う復習時の活動にもつながるものである。

以上、主な項目毎に基礎力の育成に欠かせない活動をのべてきた。授業過程の中のそれぞれの項目は、そこに位置づけられていることの意味を有している。単に習慣や伝統だけでそこに位置づけられているのではない。

時代と共に新しく変わる英語教育界で今後共、コミュニケーションとか国際理解が派手に脚光を浴びる気配がないでもない。こういう時こそ、じっと足下を見つめ、基礎力の育成に力を注ぐ必要があるようと思える。根のない植物はいつまで待っても成育しないものである。

(しもむら ゆうざぶろう・日本橋女学館短期大学助教授)

〈参考〉

『新しい英語学習指導』太田朗、伊藤健三他、リーベル出版 1980年

『実践英語科教育法』伊藤健三他、リーベル出版 1985年

(35頁より続く)

に溺れていく一抹の不安を感じる。学校教育の中における英語は、技能だけではないはずである。目標に到達しようとする努力、困難なことに立ち向おうとする意欲、これらに存在する教育的価値を否定するものはいないだろう。評価ということが自然に思い出されてくるが、スピーキングの学校における評価は、これまで最も未開拓の分野であるだけに、今後の研究が待たれる。

(あさば りょういち・明海大学助教授)

コミュニケーションをめざして 中・高英語教育の関連と役割分担

斎藤誠毅

1. 日本人と英米人の違い

いきなり私事で恐縮だが、最近、1年間協同して行うある仕事のために、20代のアメリカ人2人と写真撮影をする機会があった。筆者をふくめた3人は、たがいに初対面である。型通りのあいさつをすませると、若いアメリカ人の2人は、まるで10年来の知己のように、親しきに話しかけた。日本人である筆者が到底入り込めない親密さが、彼等の話し振りには満ちていたのである。

われわれ日本人同士が初対面のときは、決してこの若いアメリカ人のようには行かない。型通りのあいさつをすませた後は、できるだけ自分の個人生活とは関連のない事柄について言葉少なに話し合いながら、もっぱら目で相手を観察する。英米人が会話を通じて初対面の相手を判断しようとするのに対し、われわれ日本人は会話以外のもの、例えば目つきや表情、服装などで相手の人格をとらえようとする。これを社会心理学的に解釈すれば、個人を中心とした社会と集団を中心とした社会の差ということになる。日本は文化的にも社会的にも homogeneousな要素が強く、E.T.ホールに言わせれば、社会の構成メンバーが同じ情報を共有している度合いの高い、いわば high contextualな構造になっている。これに対して英米の文化、特にアメリカは、情報の共有度が日本にくらべてはるかに低い傾向がある。それは、構成メンバーが個々に情報をかかえ込んでいて、容易に他の人と分かち合えないという heterogeneousな要素が強いからであろう。それだから初対面で、しかも以後協同して仕事を行うような場合には、個人という壁を取り払って同じ情報を共有するために、さながら10年来の知己のように、積極的に

言葉でコミュニケーションを図ろうとするのである。

このような日本人と英米人のコミュニケーションの違いを示すステレオタイプとしては、10年以上前に起きたロンドンのダウニング街10番地の出来事が有名である。今回の選挙では出馬しないで地盤を子供に譲った東北出身の元首相が、欧州訪問中に英国のサッチャー首相に30分ほど会見したときほとんど型通りのあいさつだけですませたがために、元首相が去った後サッチャー首相は、「いったいあの人は何をしに来たのでしょうか」と周囲の人にもらしたという。これは元首相が典型的な日本人で、初対面の場合はやたらと喋らず、相手の言うことを素直に受け入れるという態度をとったがために生じた誤解であろう。自分の意見のない人間をバカ呼ばわりする傾向が英米人にあるとすれば、サッチャー首相の会見終了後のこの感想は、至極当然のように思える。

2. 新学習指導要領のねらい

平成元年3月に公示された新学習指導要領は、別名「コミュニケーション指導要領」と呼ばれる位にコミュニケーション志向の度合いが強くなっている。これは、中学高校両方の目標に、「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」という表現が共通のキーワードとして使われているのを見ても明らかである。

さて、この目標を指導事項の中で生かすために、中・高を通じてどのように段階的にプログラムが組まれているか、新指導要領の中のキーワードを中心に見てみることにする。

まず、中学1年では、

コミュニケーションをめざして

「質問、指示、依頼、提案などを聞いて適切に応ずること」(聞くこと)

「あいさつ、質問、指示、依頼などに適切に応答すること」(話すこと)

とあり、「応ずる」と「応答する」が目につく。中学1年の段階では、verbalな刺激に対してnon-verbalな反応で間に合わせてもよいというのが

「応ずる」の意味であり、「応答する」はあいさつなどの基本的なパターンを身につければよいという意味であろう。少なくとも中学1年の段階では、日常生活の中での英語によるコミュニケーションのごく基本的なパターンのいくつかを学ばせればそれでよいということである。

次に中学2年になると、

「自然な口調で話されたり読まれたりする文や文章の内容を聞き取ること」(聞くこと)

「相手の言うことを聞き取って適切に質問したり応答したりすること」(話すこと)

とあり、「自然な口調で」と「質問したり応答したりする」が目につく。「自然な口調」と言うのは、単に natural speed を意味するだけではあるまい。目標にてらして考えれば、これは dialect や idiolectなどを含む自然な英語の口調ということになり、かつての General American や BBC English などに見られる規範的口調を超えた英語を聞き取れるようにすることも意味している。また、「質問したり応答したりする」は、基本的なパターンによるコミュニケーションから一步進んで、interaction 主体のコミュニケーションに近づこうとする志向の現れと考えられる。

そして中学3年になると

「まとまりのある文章の概要や要点を聞き取ること」(聞くこと)

「話そうとすることを整理して、大事なことを落とさないように話すこと」(話すこと)

とあり、「概要や要点」と「整理して、大事なことを落とさない」が目につく。これは、コミュニケーションのレベルが中学1、2年では基本的でやや機械的であったものを、考え方や意見なども述べられるようなレベルにまで引き上げようとする考え方を示している。

中学英語でのコミュニケーションを目指した指

導課程をまとめてみると、基本的なパターンから入って、自分の考えを発表できるレベルにまで引き上げるということになる。言い換えれば、英語によるコミュニケーションの中で共有すべき情報からまず入って、個としてのアイデンティティを得られるように指導するという図式を描くことができる。

これが高校になると様々に分化するわけであるが、主として新設の科目「オーラル・コミュニケーション」を中心見てみたい。

まず、オーラル・コミュニケーションA、B、Cの各科目に共通なキーワードとしては、

- 1) 意向など
- 2) 考えなど
- 3) 自然な口調
- 4) 場面や目的にふさわしい表現

の4つがある。1), 2)は、中学3年の段階を継承するものと考えてもよいが、基本的なパターンを超えて、さらに相手との対話を積極的に進めようとする態度、すなわち discourse strategies を志向しているものとも考えられる。3)についてはすでに述べたので、ここでは詳述を避けるが、4)は中学1年で示された基本的な場面とのつながりで考えなければならない。すなわち、A、B、C各科目の「内容の取扱い」の(3)に示されているように、基本的な場面が様々に分化しており、高校レベルでは対話の場面が限りなく現実に近いものを目指していることを示している。言い換えれば、高校におけるコミュニケーション活動は、明らかに authenticity を目指しているのである。

さて、今度は「聞くこと」「話すこと」に焦点をあてて見てみよう。()のA、B、Cは科目を表す。

「聞くこと」

- 1) 話されたり、読まれたりする内容を聞き取ること (A, B)
- 2) 概要や要点を聞き取ること (B)
- 3) 適切に応じること (C)

こと「聞くこと」に限って言えば、中学のレベルからそれほど進歩したものは見られないようと思われるが、3)の「適切に」の中味が、次に述べる「話すこと」との関連や、共通のキーワードであ

る「意向など」「考え方」との関連から考えると、より自然な対話を志向しているものと考えられる。

「話すこと」

- 1) 平易な表現で話すこと (A)
 - 2) 整理して話すこと (B)
 - 3) 効果的に話すこと (C)

1) は、中学で示された基本的なパターンを継承したもので、日常生活についての英語によるコミュニケーションは、ほぼ高校で完成し得ることを示している。注目したいのは、「聞くこと」主体の科目であるBに、2)のような指導項目が入っていることである。「聞くこと」の言語活動が、単に聞きっぱなしではなくて、聞き取った内容について(意向など)、自分なりの意見(考えなど)を述べることの大切さを訴えているものと思われる。これは、「聞くこと」の3)の「適切に応じること」にも連動しているものと見てよい。さらに、3)の「効果的に話すこと」は、単にディベートやディスカッションのみに限定されるものではなく、個のアイデンティティを求めるためには、いかなる対話の場面においても必要とされる要素として受け取らねばならない。

3. 中・高の関連と役割分担

コミュニケーションの立場から中学英語について2つの見方がある。ひとつは語彙レベルで見れば、Council of EuropeのThreshold Levelが示す範囲を半分も満たしておらず、コミュニケーションを円滑に行うにはまず無理であるという見方である。

もうひとつの見方は、表現から見たもので、中学校英語に盛られている表現は、上記 Threshold Level が示す範囲をほぼ満たしていると言う。

この2つの見方からすると、中学英語におけるコミュニケーション指導は、音声・文型・文法事項中心の基本的パターンに焦点をあてざるを得ないことになる。個としてのアイデンティティを目指しているとは言え、「考え方」に象徴される自分の意見を十分に伝えるには、まず語彙のレベルから考えて無理があると言うことになろう。

しかし、基本的パターンの習得が中学英語の役

割であるなら、このパターンを自由に駆使して自己を表現するのが高校英語の役割である。基本的パターンに様々な表現を注入することによってさらに分化し、多彩なコミュニケーション活動を行えるようにするのが、高校英語の目指す所と考えられる。どのように分化するかは、検定教科書が発行されるまで具体的には言えないが、ひとつの例として、次のようなリストをあげることができる。

(電話を使うことについての表現)

このリストはさらに(10)まで続くのだが、紙数の関

係上ここでは割愛させていただく。少なくとも高校のレベルでは上の(6)まで十分であろう。要は、基本的なパターンがどのように分化していくのか、具体的なイメージがつかめればそれで可としたい。

4. 「積極的なコミュニケーション」の意味

最後に冒頭に述べたエピソードに話をもどしてみよう。

英米人は、初対面のときでも、いや初対面であるからこそ、さながら10年来の知己のように、なめらかに対話を進めて、相手の人格を踏みするための手段をつかもうとすると述べたが、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」ことの意味は、日本の中・高の英語教育において、上記の英米人の態度にまで引きあげることなのであろうか。答えは yes であり、no である。

Yes の答えは、国際理解という考え方から出る。英語でコミュニケーションをするなら、英米人と同じような態度をとった方が、意思の疎通を円滑に行うことができるし、英語圏の文化をより明確に理解することができるので、真に国際理解を目指した教育が可能になるという考え方である。これを学習者個々人におきかえて見てみると、英語を英米人と同じような態度で使用することによって、今まで自分では気付かなかつた新しい個性が発見できるという可能性がある。国際理解を志向し、新しい個性を発見するということは、大きいくいえば、世界市民を目指す教育として評価することができます。

一方、no の答えは、日本人としてのアイデンティティに基づいた考え方から出る。どんなに英語を巧みに話そうと、日本人として変りがない。

「積極的にコミュニケーションを図ろうとする」からと言って、何も英米人と同じような態度をとらなければならないというものではない。日本人としてのアイデンティティを捨ててまで国際理解を目指すのは、行き過ぎである。むしろ世界市民になるならば、日本人として参加するのが正しいのではないかという考え方である。

「聞くこと」「話すこと」の重要性は認めるとしても、「積極的なコミュニケーション」にかんする態度をめぐって、上のような 2 つの対立する考え

コミュニケーションをめざして

方が当然出てくるであろう。筆者の体験によれば、yes の方の態度で英語を使用すると、少なくとも英米人と同席している限りは極めて楽しいが、日本人が同じ席にいたりすると気恥かしい思いをする。英語でコミュニケーションをする場合は、日本人である限り、常に上の yes と no という自己矛盾を引きずって行かなければならないのかと思うが、ここで忘れてならないのは、南アフリカでアパルトヘイトに対抗するために生れた People's Language としての英語という考え方である。English as a foreign language にしろ English as a second language にしろ、さらには English as an international language にしろ、全て英語を母国語とする体制から出た考え方である。国際理解にしろ、自己再発見にしろ、英語圏以外の人間がある目標を目指して学習する英語は、EFL でも ESL でも EIL でもなく、全てその人間が属する社会に根ざす People's Language でなければならぬ。はたして新学習指導要領の実施によって、People's Language としての英語に脱皮できるかどうか、楽しみである。

(さいとう せいき・神奈川大学助教授)

参考文献

文部省(平成元年3月)『学習指導要領』

(中学校 高等学校 外国語)

英語展望 合本 No. 7

10,000 円 (No. 73, 1981—No. 84, 1985)

No. 73 英語学習指導のアイディア

No. 74 "鎖国の英語" を超えて

No. 75, 76 (合併号) 戦後英語教育

—未来への総括

No. 77 英語教育の可能性

No. 78 言語教育の本質を問う

No. 79 英語教育の現状認識

No. 80 高校英語の可能性

No. 81 教師と生徒のための

英語辞書

No. 82 教科書を考える

No. 83 生きた授業を創る

No. 84 中間言語の総研究

ELEC (英語教育協議会)

〒101 東京都千代田区

神田神保町 3-8

(☎ 03-265-8914)

表現力を伸ばすための試み オーラル・コミュニケーションをどう教えるか

浅羽亮一

1. 口頭英語の必要性

最近の国際情勢の動きは急激で速くとどまる所を知らないように見える。東欧の民主化、米ソの接近、EC統合と世界はいよいよ1つになる方向へ進んでいると言ってよい。これには通信衛星の発達に伴う情報の同時大量伝達による所も大きい。1月12日の朝日新聞によれば日本人の海外旅行者は間もなく千万人の大台を突破するだろう、そしてお仕着せの団体旅行を嫌って個人で動ける時間の多い旅行タイプに移行しつつあると言う。またこの所普及の著しい衛星テレビはアメリカ英語、イギリス英語、フィリピン英語などがそのまま家庭に送られて来る。それから、homogeneousであることが大きな特徴であった日本社会にも静かに変革が起っているようである。日本に来て働いている外国の人々の増加である。会社関係は言うに及ばず、土木工事現場から商店、レストラン等、種々の国籍を持つ人々が働いているのを見かけるのももはや珍しいことではなくなった。日本人の指導者が指示を与えるのは、共通の言語である英語である。

英語は社会のどのような分野においても、その必要性は以前にも増して高まって来ている。職種により、その内容は千差万別ではあるが日本語とは全く異なる言語を何とか操らなければならぬのである。職業上の必要に迫られれば勉強するものであるが、その基礎が学校時代に身についていたら、かなり楽なはずである。筆者は外務省研修所で教えた経験を持つが、ここには外務省以外の省庁、例えば厚生省とか郵政省とかから来ている

研修生も数多く、年齢も比較的若い人から、40代後半の人まで、また任地は、全世界に及ぶ。年を取ってから語学をやるのはつらいものであるが、一応勉強したと自分では思っている英語が、特に聞き、話すの分野で全く駄目なのが分った時の衝撃は、赴任が数か月先に迫っているだけに、大きいようである。音としての英語には全く無縁だったということであろう。東京都など今だに実施できない所は別として、公立高校入試にもリスニング・テストが広く実施されて来ている現今では、昔のような暗号解読的授業一本槍という中学はなくなつて来ているだろうが、高校ともなると大学入試合格を口実に訳読み文法解説のみという授業も多いと聞く。これは筆者が教えている大学生達の現実の姿からもよく分ることである（勤務校は、全受験生にリスニング・テストを課しているにもかかわらず、この面の勉強の決定的不足は否めない）。そして、大学生に一般教育の英語で、これをやらせるのは容易ではないのである。

音声的なものの基礎はどうしても高校までに培っておかなければならない。現行指導要領でもこのことは十分明記されているのだが、現実はこの通りであり、ここにこそオーラル・コミュニケーションと言う新科目登場の理由があるのだろう。

2. 口頭英語教授の目標設定にあたって

将来を見通した口頭英語駆使能力の基礎の涵養の必要性は上記の如く明らかだが、高校では具体的に言ってどのあたりに到達目標を置くのか、まず教える範囲を設定してからないと指導は始まらない。

新指導要領のオーラル・コミュニケーションでは思い切って高い程度のことまでできるよう目標を設定してある。Aでは「身近な日常生活の場面で相手の意向などを聞き取り、自分の考えなどを英語で話す能力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」、Bでは「話し手の意向などを聞き取る能力を養うとともに、……(後半Aと同じ)」、Cでは「自分の考えなどを整理して発表したり、話し合う能力を養うとともに、……(後半Aと同じ)」とあって、この目標を達成できれば、高卒の日本人、ということはほとんどの日本人が、英語による口頭での意志伝達には不自由を感じないということになる。そして、現行指導要領と最も大きく異なるのは「自分の考えなどを、話す、整理して発表する…」の文句である。遠い昔に中国から文化・文明の基礎を頂き、明治の洋学導入に到るまで、日本の語学教育は受容専門だったと言ってよい。それが千数百年を経た今始めて、一般の人間にもその国の言葉で自分の考えを述べさせるという画期的なことが始まった。単なる挨拶以上のこと、自分の考え、感情を相手に伝えたり、人前で述べたり、質問したり、質問を受けたり、考えが異なる相手を説得したりというようなことを指導するようになったわけである。

学習指導要領といいうものの性格上当然のことではあるが、到達目標として示されている上記は漠然としていて、何をどの程度までということは教師が考え実行しなければならない。生活領域も狭く、生活経験も浅い高校生でも、個人個人の精神生活の深さ、知的関心の拡がりは大きく異なる。従って一律に具体的な口頭表現力の到達目標を立て実現に向けて努力することは難しい。それからここでもう一つ考えておくべきことは指導教員側の事情である。AETの大量導入により事情はかなり変って来たとは言うものの、まだまだ毎日の生徒の学習に責任を持つのは現在も教えている日本人教師で、新指導要領が全面施行になる数年先でも急に変るわけではない。到達目標はいつも理想的な立場から設定される。確かに周囲の社会情勢の変動にすばやく呼応して学校教育の現場も動かなくてはいけないのかも知れないが、筆者は指

導する側がはつきり「自分はここまでなら指導できる。自分が自信をもって生徒の到達目標と言えるのはこれこれである」と言えばよいと思っている。日本教育大学協会が1988年に行ったアンケート調査では中・高・大の英語教員の63%はヒアリングやスピーキングに自信を持っていないという数字が出ている。英語教員として給料をもらっている以上、なかなか自信がないとは言い難いし、どの位できれば自信があると言えると判断するのも人によって違うだろうから、それでは10人に6人は話す・聞くは指導できないのかときめつてしまふことはできないが、我々の経験からしても何となく分る気がする。むしろこの数字はもっと高くてもいいのではないかという気さえする。この事実は、真に実現可能な目標設定はどのあたりになるのか無視できない重みを持っている。

以上まとめれば、多様な生徒と多様な英語教員が到達すべき口頭表現力の目標は何かということになる。帰国子女の多いことで有名な東京のある高校では早くもこの春から先導的試みとして、特別講師によるオーラル・コミュニケーションCの授業をやると聞く。このように先生も生徒も十分能力の高い場合は問題はないが、1.に述べたことを勘案すれば一般的なものを考えるべきである。

3. 口頭表現力とは何なのか

英語の口頭表現力とは何かを次に考えてみたい。表現力というからにはまず表現すべき中味がある。これを英語という言語形式に置きかえる。単語、並べ方、発音、表現といったものが含まれてくるが、書く活動と異なり、瞬時のうちにされなければならない。自分の心中にあることを、自分の持つ単語・構文・文法を活用して、英語として通ずる発音で、適度の fluency を持って連続して行える力とでも言えばいいのかもしれない。全能力を動員して行う極度に緊張した知的作業である。ただ、学校の教室で行う場合は、ちょうど英作文が自由作文にはなかなかならないのと同じように、自由会話とか自由スピーチを考えるのは一般的には高すぎるだろう。

4. 口頭表現力の目標

まず英語として何とか通ずるだけの発音ができるることを第1にあげたい。これは、高校の目標としては低すぎるよう見えるが、現実に高校を出て来た者達を見ているとこの最も基本的なことさえ出来ていないものがあまりにも多いのに気づく。もう少し詳しく言うと、英語の音韻構造が全く分っていなくて、すべての単語は日本語と同じように読めばいいと思っている。弱形とか子音結合、イントネーションなど考えてみたこともない。strikeはストライクとは違うのだし、「ストライク」と発音していたのでは全く通じないよと言つておきたい。学生・生徒が声を出したがらなくなつたと言わざ始めてからかなりになるが、この傾向は一向に改まらず、日本語を言わせても聞こえないほどの声しか出してくれない彼等に、自信のまるでない英語の音を出させるのだから、こちらも相当覚悟をきめてかかる必要がある。普通に聴取可能な音量で何とか英語として通ずる音を出させるべく、くり返しつづく迫り、何とか出来たらほめてやりたい。要はともかく英語らしい音を出させることである。

第2は、すべての日本語には1対1で英語が存在するという考え方を取り去つてやることである。自分が日本語で考えていることを英語で言えないのは、自分がたまたまその単語や構文を知らないからだと思いこんでいて、発想の違いにまで思いいたらないことが多い。「お早うございます」や「初めまして」ぐらいなら、いくら初学者でも直訳不可は分っているが、例えは「こちらにはいつから御滞在ですか」がHow long have you been here?とは結びつかないのである。英語には英語流の発想法が存在すること多くの用例を示して分らせたい。しかし母国語の影響を脱して英語の世界に入るのは相当の達人になつても困難なことなので、この段階ではそれほど深入りしなくともよい。

外と内の大ワクをこのように定めると、あとはどのような場面で、何のために、何について話すのかを考えればよいわけだが、これは前述した如く、指導する者が自分の力量に応じ、自分の生徒

の力を見極め、定めていくのが一番よいであろう。他の3技能の指導と比べて有利なのは、これまでのあらゆる調査が示しているように、どんな生徒も英語が話せたらいいなと思っていることである。何を話したいのだと尋ねてみると、それほどはっきり主義主張があるわけではなく、漠然と、外人に道を聞かれたら困るから、外人の友達と昨日テレビで何を見たかとか、向うの学校の様子なんか聞いてみたいからなどの答が返ってくる。これはまさにオーラル・コミュニケーションAの守備範囲であり、生徒のこのような動機は大いに利用されてしまるべきである。「身近な日常生活」では、以上のほかに紹介（自分、家族——必ず職業が出てくるから難しい語彙は用意しておく）、飲食に関すること（これも語彙が問題）、嬉しいとかすばらしいなどの感情表現、依頼・質問表現が考えられる。How are you? や Would you like to ~?など既習のはずだが、生徒の様子を見てこのあたりの一番初步から始めてよい。前述の依頼、質問、感情表現は、これまでとかく生徒に練習させることが少なかった項目であるが、実際の場面で英語を使うことになると、なしではすまされないものである。以上散発的にいくつか生徒の側に立つて具体的到達目標を挙げた。（組織的には例のThe Threshold Levelでは、旅行、娯楽、将来のこと（職業）、友達（他人との）関係などを示しているが、日本では自校の事情に合わせないと使えない）

5. 達成のための指導法

教室での言語活動は、実生活での言語行動とはその多くが異なるのは当然のことで、どうしても「やらせ」になり、ここにこそ表現の口頭英語指導の難しさがある。ましてお互い同士日本人なのに、英語を話し聞こうというのだからその不自然さは倍加する。AETとのteam teachingがいつでもできるわけではない。

しかし、それでも指導法の中で一番大切なのは先生が英語を使ってみせる、英語で授業をやる（できるだけやろうとする）ことである。職業上の義務として、コンスタントな自己研修が必要なのは

表現力を伸ばすための試み

勿論だが、よく言われるように教室は教員にとつても絶好の練習の場でもある。最初は、Let's practise it once more.でも、Well, time is up.でも何でもいい。だんだん増やしていくべきである。幸い近頃は教室英語の本も何冊か出ているから、それらを見ると必ず次回にはもっと使ってみたくなる。我々教員も学習者であると思わないと、口頭表現などの授業はつとまらない。十分な準備を背景に、一緒に勉強しようという姿勢は生徒の共感を得る。

現在教科書会社が用意している新しい教科書がどのようなものになるか、新科目であるだけに予想をつけ難いが、基本的には当然採用したテキストに沿って授業は行われる。ただ、指導要領に、くり返し「自分の考えなどを」と書かれているのにも着目し、常に教材を、自分、自校の生徒、環境に引きつけ、修正していくかないと、授業も面白くないだろうし、真の意味のコミュニケーションの練習にはならない。誰でも自分のこと、自分の一番よく知っている分野は話しやすい。月曜の授業だったら、What did you do yesterday? の質問には必ず何かは言ってくれるものである。慣れるまでは、Did you get up early in the morning? Did you go out or stay home all day long?などの助け船を出せば、Yes, No ぐらいは言ってくれるから、そこでセンテンスの形にして言い直せればよい。I didn't get up early yesterday.とか I went to a department store.と自分で言えれば自信もつく。雰囲気、進度、人数など考慮に入れるべき要素はあるが、英語だとかえって何でも言える。今の場合、What did you buy? With whom?などすぐ追いかけて言える。(始めに I'd rather not answer.とか、That's a secret.などの表現を教えておかないとかわいそうだが)

英語を道具として使うことに慣れていない生徒達には最初は1語でも答えてくれれば立派である。指導して少しづつ長く答えさせればよい。それを聞いている他の生徒達は自分の番が来た時応用できるはずである。English Firsthand Plus というテキストがあるが、何にでも一言プラスして言えという考え方で英語を使わせようとしている。例えば、What is the most interesting place you've

visited?の答として Boston.だけでなく、例えは、I went with some friends.とか That was about five years ago.とか It was rather warm.などのように一つつけ加えさせるわけである。

生徒の側に質問をさせることも大切である。いつも質問ばかりされている生徒にとって、自分が質問者の立場になることは予想外に大変なことだ、ということを我々教員の側は見落しがちである。生徒の状況によっては、まず疑問文の作り方から復習し、口頭練習しなければならないだろう。この意味でも慣れるまでは、生徒同士ではなく教師の方へ質問させた方がいい。そうすれば直してもやれ、種々な形の疑問形も教えてやれる。

教師対生徒ばかりだと人数の関係で生徒の練習時間は少ない。これを補うために、ペアやグループで話させるわけだが、よほどうまくやらないと、日本の普通の学校ではお互いがよく知り合っているので、練習にならないことが多い。テレも手伝って、すぐ日本語の雑談になる恐れがある。これを防ぐためには、話題の選定と共に、英語を話す練習をしているのだから、その雰囲気をこわさないように皆で協力しよう、ということを徹底させておく必要がある。話す活動には一人一人の人間性が隠しようもなく出てしまうものであるから、クラスの友好的な雰囲気作りは大切である。敵意、反目、冷笑、派閥の横行するクラスでは、オーラル・コミュニケーションは成り立たない。この意味では英語以外の指導、HR 担任と相談して何でも言える仲の良いクラスを作ることが、他のどのような授業にもまして、オーラル・コミュニケーションの授業にはなくてはならないものである。

6. おわりに

学校の英語が実際に役立たないと言われ続けながらも、おとなしい英語教員は、基礎を作ってやったのは学校じゃないかとも、そんなことを言うのは学校時代よほどサボったのだろうとも言わずに来た。オーラル・コミュニケーションという新科目の創設は、時代の流れに即し誠に時宜を得たものだと思うが、英語が技能主義一辺倒の流れの中(27頁へ続く)

新指導要領とリーディング

山西廣司

はじめに

今回の指導要領の改訂は、あまり効果の上がっていない（？）という批判を受けることが多い日本の英語教育に対する行政当局の一つの対応とされるが、これを機会に自己反省の意味も込めて今回の改訂の意義と、リーディングのあり方、そしてそれにまつわるいくつかの問題を考えてみたい。

現行指導要領と新指導要領の目標を並べたとき、改訂のポイントと考えられるのは「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」、「国際理解を深める」の2点である。ここではリーディングとコミュニケーションの関連で、新指導要領の問題を考えていきたい。

コミュニケーションを重視した新指導要領

すでに様々な場で議論されてきている様に、新指導要領ではコミュニケーション重視の立場がはっきりと示されている。学校に於いて学ぶ事柄全てが必ずしもただちに日常生活で「役立つ」必要はないとしても、英語は現に世界の多くの人によって母語として、あるいは共通語として使用されており、国際理解を深める点からも「役立つ」英語を身につけることを目標とするのは当然のことと言える。これまでとかく読解中心、受信専門のきらいがあった英語教育にバランスのとれた指針を示した点に関して評価したい。

とはいえて受信専門型から、送・受信型への変化は外国語学習の領域を越える問題をはらんでいる。日本で長年にわたって培ってきた意思伝達の手法

とは相容れない性質があるだけに新たな様相を見ることになる。例えば今回の改訂の一つの目玉とでも呼べそうなオーラル・コミュニケーションA・B・Cの目標は以下のようになっている。

「オーラル・コミュニケーションA」

身近な日常生活の場面で相手の意向などを聞き取り、自分の考えなどを英語で話す能力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる。

「オーラル・コミュニケーションB」

話し手の意向などを聞き取る能力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる。

「オーラル・コミュニケーションC」

自分の考えなどを整理して発表したり、話し合う能力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる。

このような能力は外国語運用の時に限らず母語を使用するときでも、日常必要とされる力である。いったい英語科に限らずこのような能力を育てるために学校でどのくらい工夫しているだろうか、又、していただろうか。更に、このような力をどの様に評価しているだろうか。いずれにしてもこのコミュニケーション重視の方向は外国語学習において歓迎すべきことであるし、知識の量を競うことには偏りがちな学校教育に於いて、幾つかでも、ものの考え方を深めるきっかけになればと思うのである。そのことはまた当然大学入試問題や定期テストなど評価の時点に於いてもその意図が反映されねばならない。

新指導要領の知見の一つは「聞く、話す」「読む」「書く」の3領域を「聞く」「話す」「読む」「書く」

grammar-translation が(時として不当なほど)非難の対象となっているのはなぜか。

まず、リーディングがコミュニケーションの一局面であることを確認しておきたい。書かれたものを理解する能力はコミュニケーションの一方法としてきわめて重要なものであるし、特にものを学んで身につけていく際にはそうである。それは積極的なコミュニケーション活動である。日常会話的な能力が見劣りするからといって、読解の重要性が下がることにはならない。「読解が重要でない」のではなく、問題があるとすれば「読解が充分にできない」のが問題なのではないか。むしろ読解の目的と方法を考えて、コミュニケーションの観点から効果的な「リーディング」の指導法を考えていくことが今後の課題であると思う。英文和訳は読解の授業でよく用いられる手段の一つではあるが、リーディングの目標そのものにはなり得ない。リーディングは表記されたものを通して書き手の意図を理解することであって、日本語にした時点でリーディングが終了し得たわけではない。むしろ日本語にしたことによって生徒がなんとなく「理解した気持ちになってしまう」危険がかなりあるといわねばならない。英文和訳という行為そのものが悪いわけではなく、そのことによって英語が判ってしまったという気持ちになること、それが英語学習の目標であると感じてしまうこと、が問題なのである。

英文和訳も英文理解の一つの補助的な手段として用いることはできるだろうし、さらに、その授業が日本語と英語の言語構造の相違に着眼させたり、日本語の表現を洗練させるという目標があるならば、それなりに大きな意味を持つだろう。実際、明確な意図があるかないかは別にして、英文和訳を中心に授業を行ないそれなりに成果をあげている場合には、結果として上述のような効果をあげていることが多い。「英語」の授業として考えた場合適切さを欠く面があるとしても、広い視野からみれば一定の教育上の成果をあげ得ることがあるし、又そのような授業が直接的・間接的に言語に対する理解・運用力を高め得るということを指摘しておきたい。

もちろんここでは「英語」の授業の観点から過

の4領域としたことである。音声言語・文字言語、受信・発信の区別から考えるとすっきりしたが、言うまでもなくこの4領域は言語活動として互いに密接に関連している。コミュニケーション、とかタカナ語で書かれると「聞く」「話す」に比重がかかっているかのようなイメージもわくが、むしろ意図は4領域を相互に関連づけて総合的な言語運用能力を高めていくように配慮していくべき、ということではないか。現行指導要領でも、総合英語の観点が取り入れられているが、実際には英文和訳、和文英訳がそれ以前と同様行なわれていることも多いので、現場に於て目的に即した運用が従前にもまして重要になろう。

この点に関しては具体的には言語材料から、言語活動への比重の変化が求められることになるだろう。言語材料の学年別指定が廃止され、その取扱いがやや柔軟になり、教科書の多様化も予想されることから、教員の創意工夫がいっそう生かされ得る環境になったといえよう。何を料理するか、ということも大切であるが、どう料理するかということが更に一層問題になってくるわけである。これまで以上に4領域が密接に関連づけられる必要がある。これは遠い先の話で飛躍し過ぎるかも知れないが、将来的には英語以外のある科目が英語を用いて授業がなされるとか、補助プリントが英語で印刷されるとか、英語科の枠組を越えた発想も出てきてもよいと思う。(日本語と英語の融合科目ができて、訳読みがまったく別の視点から再評価されるかもしれない)

リーディングをどう指導するか

今回の指導要領の改訂ではリーディングは従来の英語II Bを引き継いでいる。その目標は以下の通りである。

「リーディング」：書き手の意向などを読み取る能力を一層伸ばすとともに、英文を理解しようとする積極的な態度を育てる。

さて、読解をリーディングというカタカナ語にし、コミュニケーションの一貫ととらえる抽象的意義を与えようとする意図は理解できるとして、なぜその必要があったのか。これまでのいわゆる

度の訳読中心主義の弊害とその改善策を考えたい。訳読の主たる問題点は文の部分に神経が集中し、日本語表現に関心が向かいすぎることにある。文の各部分が全体を作り上げているというは一面の事実であるが、同時に部分が全体の脈絡の中で構造的な意味を与えられて存在しているのであって、言語の基本を無視した分析をする危険は、人体を解剖してその組成を調べることによって人間そのものが理解できたとすることに似ている。その意味では最近注目を集めているスキーマ理論は関心を向ける価値があると思う。言語理解を単に発話者の意図をそのまま受け取るものとせずに読み手があらかじめ持つ知識の枠組（すなわちスキーマ）との相互作用と考えることは、コミュニケーション重視の新指導要領の今後の展開を考えるときに、一つの理論的支えになりそうである。今後どのような展開を見せるか注視すべきである。

リーディングにおいては、ある単語の意味がこの場合は何であるか、といったことから、ある文章が全体として何をいっているのかということまで、常に全体をながめながら、読みを active な疑似体験として考えていかねばならない。木を見て森を見ないリーディングがいちばん危険である。外国語で森を遠くからながめた瞬間に何があるのかを想像するのは容易ではない。しかしこんなものがあるのではないか、あんなものに出会うのではないかと思いを巡らし、素早く、そして時には徐々に修正しながら一步一步、全体を注意深く念頭において中に踏みいくことが重要なのである。難しいものを少し読むか、簡単なものをたくさん読むかという選択を迫られることがあるが、外国語学習において多読が重要視されるのは、学習者がネイティブ・スピーカーのスキーマに重ねて、自分のスキーマを構築できるようにする練習の機会を多く与えることになるからである。

実際にはリーディングを通して行なうことはまず書かれているものを理解することである。英文を適切に和訳されたものを見てその日本語が理解できない等といった次元では「英語」の授業は成立しなくなる。理解の確認のためには口頭による Questions and Answers をおこなってもよいだろうし、要約をもとめたり、タイトルをつけさせること

等もできよう。そのために topic sentence と supporting sentence を区別させたり、教師がヒントを与えて skimming や scanning をさせることもできよう。しかし更に重要なのは書かれているものを理解するだけでなく、それに関する自己の感想を述べ、意見を明らかにし、議論をするところまでレベルを高めていくことである。材料によっては、スキットにして演じてみたり、現在ではビデオを利用してドラマ化してみることも比較的容易だろう。また逆に AV 教材で導入した後リーディングを行なうこともできる。これまでの「読解」の授業では、書かれたものを理解した段階で終わっていたことが多かったようである。総合英語のテキストは、テキストの理解を越え発展的な場と時間を想定したものはほとんどなかったし、あっても、いわゆる検定教科書の多くは内容的に生徒の知的好奇心を引き起こすものは少なかった。「教科書を」教えるのに手一杯となれば他の 3 領域に関連づけてリーディングの作業を展開していくことは難しい。これからは教科書だけに準拠した授業内容と授業展開だけでは目標が達せられないだろう。言語活動が重視され、教師の役割がいっそう大きくなるところである。

教材の重要性

実際、リーディングの授業では教材自身が他領域にもまして授業の成否に直結することが多く、教材の選択にはもっとも注意を要するところである。生徒の関心、好奇心を喚起することのできるものか否か注意深く判断する必要がある。教科書検定制度の是非は別にして、できる限り多様な選択の枠の中から自分の生徒にあった教材を見つけていきものである。生徒の英語力、関心、ニーズの差異はきわめて大きいものがある。授業で用いるテキストよりやや平易なものや、生徒が関心を引きそうな原書や AV 資料を図書館に並べておくといった環境整備も大切であろう。pen-friend をつくって手紙のやりとりをしたり、英字新聞を読ませたり、諸外国から生の資料を手にいれて読んで発表させたり、時々刻々変化していく国際環境の中で自分たちが生きた言葉を学んでいるという

「欠陥英和辞典の研究」(『別冊宝島』)と研究社の間に起きた今回の論争は、世間一般にかなりの波紋を投げかけたようで、英語教育者として無関心ではいられない。

学習英和辞典は、現代の標準的な英語ができるだけ正確に記述していなければならることは言うまでもないが、それだけで十分とは言えない。英和辞典の使用法を指導する者のひとりとして、私は2つのことを英和辞典に求めたい。1つは、英文を理解するための正確で行き届いた情報が盛られることであり、もう1つは、自分の意思を表現する時の標準的で易しい語句や語法の情報が載せられていることである。発信型の英語学習が要求されている今日的状況の中では、特に口語英語についての情報が豊富に分かり易く解説されていることが望ましい。

今1年生の留学生だけのクラスに英語を教えているが、台湾や韓国の学生の中には、日本の学生に劣らない読解力を持っている者も多い。その彼らでも文法力という点では、日本の学生よりたいてい劣っ

ている。それでいて読解ができるのは、恐らく語感や常識を活用しているからだろう。また香港やタイやインドネシアの学生は、数が少ないので断定的なことは言えないが理解力はそれ程ではなくても、表現力においては日本の学生よりもはるかに優れている。彼らは文法的な間違いが多いことは確かだが、とにかく易しい英語でどんどん自分の意思を表現するのがうまい。

こういう現実を見ていると、どうも日本の英語教育は、読解に必要な高度な文法を教え過ぎて学生を grammar-conscious に追い込み、口を重くさせているのではないか

という気がしてならない。これを是正するには辞典も教師も読解のための文法と表現のための文法をかなり意識的に区分けして扱う必要があるのではないか、そしてもっと表現のための文法指導の方に比重をかけることが緊急の課題なのではないかと思うのだが、どうだろうか。

(なわ ゆうじろう・拓殖大学教授)

学生は Grammar- Conscious ?

実感を持たせていくことが重要である。授業に変化をもたらせるものとして様々なアイデアを工夫したい。最後には読めること、読むことは楽しいことなんだ、ということを実感させたいものである。

おわりに

ところで指導要領が変われば学校教育の内容が変わるかが問題である。たとえ改訂が望ましいものであったとしてもそれが実際に生かされなければ徒労ということになる。現実に教育の内容を変える要素にはいろいろある。教員・生徒・教材、クラスサイズ・行政(学校)当局・指導要領など。しかし依然として大きな影響力を持つのはもちろん大学入試である。今回の指導要領の改訂の評価

すべき点に触れたが、いわば高校教育の総括という性格を持つ大学入試が今後どのように変わっていくのか注視する必要がある。公立・私立を問わず大学入試がこれまでのように読解中心であり続けるならば指導要領との間にこれまで以上のかい離が生じ、進学希望の生徒にとっては学校で学ぶコミュニケーション中心の英語はますます「役に立たない英語」となりかねない。大学では特に読む力が必要とされるることは理解できるとしても、今後の大学入試にはぜひとも一工夫欲しいところである。大学入試から外国語科目をはずすなどといった思い切った対策が取られない限り、中・高の英語教育に対する大学入試の悪影響は避けられないとしたら誠に残念なことである。

(やまにし ひろし・早稲田大学高等学院教諭)

コミュニケーション教育の今日的課題

伊村元道

1. 新学習指導要領に拍手

平成元（1989）年3月15日付で新しい学習指導要領が告示された。これまでの例からすれば今後10年間の日本の英語教育の指針となるはずで、それが昭和の最後で平成の最初の年、そしてまた1980年代の最後の年に発表されたことはきわめて象徴的である。

本稿は新学習指導要領全体を対象とするものではないが、最初に一言しておくならば、大筋において筆者は今回の改訂に賛成である。現行の学習指導要領を現時点で改訂するとすれば、このあたりが妥当なところであろう。いや、それどころか、言語材料の学年指定をやめて一括提示とすること一つにも、かなりの反対があったと聞けば、この際は関係者の勞に拍手をおくろう。

2. 目玉はコミュニケーションだけか

文型・文法事項の学年指定が30年ぶりに撤廃されたのは、これこそまさに東欧諸国の自由化にも比すべき、戦後日本英語教育史上の大事件のはずであるが、教科書執筆者などの間でも今のところ目立った動きは見られない。それよりも目下の話題はもっぱら「コミュニケーション」でもちきりである。

といっても、中学校の学習指導要領では全文でたったの1回、それも冒頭の総括目標の中の、「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」というくだりに1回出てくるだけなのである。（高校のほうでは、科目としての

「オーラル・コミュニケーションA・B・C」がそれぞれ新設されることになっている）

それにもかかわらず、英語教育界1989年度の話題はあげて「コミュニケーション」一色ということになってしまった。筆者などでも年に何回かは各地の研究会から講演を頼まれることがある。そういう場合の演題は講演者が自分でできるものだと思われているようだが、大ていは主催者のほうで決めてくるのである。最初のうちは抵抗があつたが、どうせ話すなら皆さんの関心があるテーマのほうがいいだろうと思って、最近では主催者側に任せることにしている。すると面白いことに、ある年は日本全国どこへ行ってもあるテーマ、とまるでハンでおしたみたいに同じ注文になる。最近の例でいうと、3年前が「国際化」、2年前は「AET」、そして去年が「コミュニケーション」。それが北は北海道から南は... というほど出かけるわけではないが、全国どこへ行ってもまったく同じなのである。ある年は全国の英語教師が一斉に同じ話題を語っていたかと思うと、次の年にはまたまったく別のこと話を題にしているのは、テレビのワイドショーなどとソックリだ。

この新しい学習指導要領で授業が行なわれるようになるのは、じつはまだ3年も先の1993年からのであるが、この調子ではじきに息切れしてしまって、そのころにはコミュニケーションはケロリと忘れて、また別の話題を追いかけているのだろうか。過ぎてしまったことにこだわるのはこの国ではやらないようだが、現行指導要領の目玉だったはずの「言語活動」のほうはもう達成されたのか、と皮肉の一つも言いたくなる。前回の改訂の時には「学習活動よさようなら、言語活動よ

コミュニケーション教育の今日的課題

こんにちわ、というわけか」とシャレた人がいたが、今度は「ウェルカム、コミュニケーションだなんてはやばやと、指導要領一つで、安請合いしていいの」と俵万智のパロディとゆくか。

もちろん、指導要領に示された文型・文法事項と単語の範囲内でのコミュニケーションですからカッコつきですよ。これまでの Questions & Answers に多少毛の生えた程度でしょうか」

それからあらぬか、コミュニケーションそのものの定義というのは指導要領の本文でも指導書でもどこにも示されてはいない。言語活動の各項目に示されているものの総体がそれだというなら、従来の常識的な線をそれほど越えるものではなさそうである。だとすれば、少なくとも中学段階では、従来からのオーラル・メソッドなりオーラル・アプローチなりによる「基礎づくり、土台づくり」だけで十分ということで終わるのであろうか。

4. 「歴史は繰り返す」だけか

「生きた英語」「役に立つ英語」「使える英語」そして今度は「コミュニケーション」と、日本の英語教育は話を戦後に限ってみても、この30年以上、言葉は変わっても同じ一つの目標を繰り返し繰り返し掲げてきた。それがどれだけの成果をあげたかは、それらのスローガンの下での英語教育の果実であるはずの、ほとんどが戦後育ちの現在の英語教師のかなりの部分が、AETとの対応を大の苦手としている事実を見れば、思い半ばに過ぎるものがあるだろう。今度もまたこれまでと同じことの繰り返しになるのだろうか。

History repeats itself. (歴史は繰り返される)ということわざは16世紀中ごろにできたものだそうであるが、18世紀の啓蒙思想家ヴォルテールはこの運命史観を拒否してこう言った。「歴史が繰り返されるのではなくて、人間がそれを繰り返すのである」

さて、そこでこの「コミュニケーション」であるが、この語自体は日常会話にも頻出するごく普通の言葉である。先ほども言ったように言語教育にコミュニケーションはつきもの、当たり前といつてしまえばそれまでである。あるいはそれをカッ

3. 新しい課題の受けとめかた

こういう新しい課題が出てきて皆が戸惑っていると、だれにでも出来そうなアイディアを示して、「こうすれば××をやったことになります」といって安心させる知恵者が必ず出てくるものである。たとえば、「週3時間でもできる英語授業」とか「基礎・基本をおろそかにしない言語活動」や「受験指導と両立するチーム・ティーチング」はては「先生が話せなくとも生徒が話せるようになる英語指導」なんていうのもある。出来もしない空理空論を一見アカデミックに、じつは無責任にラッパを吹くだけというよりはマシかも知れないが、何がおこっても、心配はいりません、というのはつまり新課題を矮小化し、値切ってしまうからそうなるのであって、それでは、心配もないかわりに進歩もない。

前回も、言語活動とは何ぞや、と皆が大騒ぎをしていたら、うまいことを言った人がいる。「学校英語教育における言語活動は、言語学でいう言語活動とはちがいます。そこにはおのずから制約があります。制限つきの言語活動、つまりカッコつきの言語活動だと思えばいいのです」所詮は言語活動ごっこですよ、といえばイヤ味に聞こえるし、従来の4技能プラス身近な事柄についての自己表現といった程度のことを、ただ新しい名で呼んだにすぎませんよ、といえばカドも立とう。カッコつきの言語活動とは言い得て妙だ。今度もまたカッコつきのコミュニケーションとでも解説されれば、それで納得してしまうのだろうか。

「およそあらゆる言語教育の目標はコミュニケーションです。コミュニケーションというと英会話だけしか考えないのは間違います。リーディングだって著者と読者との対話なのですから立派なコミュニケーションですよ。ただこれまでの日本の英語教育は、聞き・話すという面がうまくいってなかつたので、AET(英語指導助手)対策もあつ

コに入れて、英語教育界のテクニカル・タームにしてしまうことも可能であろう。

筆者は語学教育研究所のメンバーの一人であるが、周知のようにこの研究所の創立者ハロルド・E. パーマーほどコミュニケーションのための英語教育のことを考えた人はいないだろう。何なら「最初に考えた人」と限定をつけてもよいが、それにしても彼の声価がゆらぐことはない。そして、これも現在の語研の路線が必ずしもパーマーそのままでないと断わった上で言えば、パーマーは60年ほど早く来すぎた、今やパーマー・リバイバルの時代が到来したと、言えなくもないだろう。筆者も、AET問題に悩む先生方に対して、「普段からオーラル・メソッドで授業をやっていたら、AETなんて怖くないどころか大歓迎のはずですよ」などと話したこともある。

最近評判のナチュラル・アプローチにしたところで、すでにパーマーの著書に説かれているものばかりである。ただこの世の中、「新しい酒」だけでなく「古い酒」もまた「新しい革袋」に入れないと売れないので、ナチュラル・メソッドやオーラル・イントロダクションそのままではだめで、コンプリヘンシブル・インプットとかインター・アクションとかいわないとリバイバルできないものらしい。

現在の水準で考えてみてパーマーにないものといったら何だろうか。先ず第一はなぜ英語か、どんな英語を教えるかといった目的論的視点。次に学習をどう評価するかをはじめ学習者の立場からの視点。第三に、これは「ない」というより未熟だった点として、今日いうところの中間言語とかエラー・アナリシスといった分野を指摘することができるであろう。

さらにコミュニケーションにしぼっていえば、非言語（ノンバーバル）コミュニケーションの面が手薄だったことと、学習者の答えの多様性（誤りも含めて）に対する寛容の精神が欠如していたことも認めざるをえないだろう。しかしこれはパーマーの問題というよりは、われわれ日本人教師にとってのこれから課題と考えるべきである。

5. 非言語コミュニケーションをどこまで教えるか

パーマーが「オーラル・メソッド」を提唱したとき、というのは今から半世紀以上も前の大正の終り昭和の初めであるが、日本人英語教師にとっていちばん脅威だったのは、日本語を使ってはいけない、英語を話さなくてはならないという点ではなかったか。だから最初のころは「あれはネイティブ（当時そんな言葉はなかったが）でなくては出来ない外人メソッドだ」などと言われたそうである。それを日本人にだって出来ると頑張ってみせたのが福島プランであり湘南プランだったのである。そのころの日本人英語教師の表情やジェスチャーがあちら式であったとはとても思えない。非言語コミュニケーションなど問題にもならなかつたのではないか。正しい発音で、リズムやイントネーションはなるべく英語らしく、というぐらいが精一杯だったはずだ。

半世紀後の今日、事情はつい分変わってきている。町で外国人の姿を見かけることも多くなり、テレビ・ビデオで表情やジェスチャーを居ながらにして観察できる機会もふえた。『身ぶり言語の日英比較』というような本もいくつか出て知識だけはかなり蓄積されたが、実践となるとまだまだである。握手一つとっても、日本人はお辞儀プラス握手だから及び腰である。それを教室で教えるとなると、さてどうしたものか。それこそAETに任せることにするか。日本人教師があまり外人そっくりの身ぶりをするとかえって反感をかうかもしれないのは、帰国子女の場合を見ればわかる。彼らが生意気だと半ジャパ(半分ジャパニーズ)だとか言われてイジメられるのは、彼らの流暢な英語そのものよりもむしろ日本人離れした仕ぐさのほうが周囲に違和感を与えるらしい。

英語そのものについても、今や国際語なんだから構うものか、日本人はジャパニーズ・イングリッシュで行け、といった勇ましい議論もあるくらいだから、無理して行動様式まで真似ることはない、と言えるかも知れない。いや現に世界中どこへ行ってもマナーを無視してヒンシュクをかかってい

る日本人旅行者たちの傍若無人ぶりはよく話題になる。

このテーマを扱った良書『外国人とのコミュニケーション』(岩波新書)で、ネウストブニー氏は「日本のいいか」と題してこう述べている。

コミュニケーションのルールに違反している外国人のパーソナリティが誤解され、田中さん(代表的日本人ー引用者)は田中さんでなくなり、まったく異なる人間だとされる可能性が大きい。現代の複雑な国際社会では、ただ「コーヒーが欲しい」というメッセージが通じるだけでは充分ではない。田中さんの真の意図、態度や人間としての感情も通じなければならない。しかし、自分のコミュニケーション(言語だけではない)をできるだけ受け入れ国のコミュニケーションに近づけずに、このような相互理解が出来るだろうか。(p.82)

ということになると、近い将来、非言語コミュニケーションもカリキュラムの中に組み込まれて教材化され、教師の指導のもとに、視線や肩や両手の動かしかたを一斉に練習するなどという光景が見られるようになるかも知れない。それを異様だというなら、英語劇の練習などという自然な形でジェスチャーなどを教えるようにしていってはどうだろう。

6. 多様性に対する寛容さの必要

前回の改訂で初めて「言語活動」が登場した時、筆者の関係する教科書でも対応策として、3題に1題は例えばこんな練習問題にしてみた。「次の対話を参考にして友だちと問答してみましょう。」ところがこれが現場ではどうも評判がよくない。その理由というのが、「現在の一斉授業(とテスト)の中では、正解が一つでないような問題は困るのです」というのであった。

今考えてみると、この反応はじつに象徴的で、現在の日本の社会のあり方から学校教育や英語指導法まですべてに共通する問題点を含んでいるように思われる。

今さら言うまでもなく、日本は島国の中で單一

民族(というとすぐに異議も出ようが、多くの人の意識の中では未だにそうである)単一国家单一言語のホモジニアス社会で、国際化とかなんとかといったところで、自分たちが外へ出て行くことは好きでも、難民流入や亡命問題でもよく分かるように、きわめて閉鎖的な社会なのである。なかでも学校というところはその最たるもので、異質のものに対する寛容度がすこぶる低いことは、海外帰国子女やAETに接する態度にも如実に現われている。AETといったところで大学出たての教育に関してはズブのしろうとの青年たちである。そういう彼らにどれほどのことが期待できるかは、同年齢の日本の若者のことを考えてみればすぐに分かるはずなのに、「郷に入っては郷に従えで、日本の学校では日本の習慣通りやってもらわないと、生徒に悪影響を与えますから」とか、「われわれより沢山月給もらっているながら、自分たちの権利ばかり主張しやがって」などといって、いたずらに未来の親日家たちをノイローゼにしてしまって、帰国する時には、こんな国はもうコリゴリだと言わせるような仕打をしたのでは、折角のプログラムもかえってマイナスであろう。

海外帰国子女たちだって似たようなもので、さんざん異文化の中で苦労して、今度は夢にまで見た母国に帰るときいてヤレうれしやと来てみれば、こはいかに、ちょっとヘンな日本語を口にすれば、「ソレデモオ前ハ日本人カ」とののしられ、これならと自信を持って臨んだ英語の授業では、「チョットバカリ発音ガウマイト思ッテ鼻ニカケヤガッテ。オ前ノ文法デハ入試ハ無理ダゾ」などとおどかされる始末では、立つ瀬がなくなってしまう。

こういう外からの異物(?)に対してだけでなく内部的にも校則などで今の生徒たちはガンジガラメになっているらしい。そのような雰囲気の中では「個性尊重」とか「個を生かす教育」といったところで結局は単なるスローガンに終わってしまうのではないか。第一、内申書のためには「モノ言エバ唇サムシ」で、教師の前ではヘタなことはしゃべれないと思っている生徒たちに対して、いくら英語でとはいっても、「さあ皆さん、何でも思っていることを、たとえ間違ってもいいから恥

「すかしがらざにドンドン話してごらんなさい」などと言ってみたところで、素直に話そうという気になるだろうか。

次はある女子中学校の1年生1学期における生徒(S)と先生(T)の対話である。

- S: Fiancé?
T: Do I have a steady boy friend?
S: Yes, yes, boy friend?
T: Yes. I have one-hundred boy friends!
S: No—!!!
S: Miss Goto, house, father, mother? One?
T: Do I live with my family or alone?
S: ???

これをどのように評価するかは難しい問題だ。こんな調子でやっていれば、「英語で話すことに親しみ、英語で話すことに対する興味を育てる」(新学習指導要領)ことになるのか。この程度でも「伝えようとするなどを簡単な文で話すこと」(同)に入るのか。40人の生徒たちとこういった調子でコミュニケーションをするためには、いくら時間があっても足りないだろう。

教師にとっても、こういう英語を何時間も聞いて、相手の言わんとするところを素早く察知して上の例のようにまずまずの英語に直して言ってやるには、かなりの忍耐と寛容とそして英語の実力も要求されるであろう。

オーラル・メソッドにしろオーラル・アプローチにしろ、言語学習を5段階くらいに分けると、かなり後の「総合活用」とか「選択」と呼ばれる段階にならないと自己表現など無理だとされていたのが、これからは初期の段階からドシドシやらせてみようということになるのであろうか。

たしかに中1ではムリ、中2でもムリ、といって言いたいことも言わせないで、次第に意欲を失わせて、やがてアキラメの境地に導いてしまう、というよりははるかに教育的ではあろうが、いくら中間言語とかなんとかいってみたところで、正確さを犠牲にしてかなりの無駄を承知の上で幼いコミュニケーションに耳を傾けるには教師にも相当の覚悟が必要になる。しかし考えてみれば、AETたちにだってこれと同種の、いやネイティ

ブだけにより一層の苦労とイライラがあるはずなのである。

7. 日本人にディベートは可能か

高校の「オーラル・コミュニケーション」についてはどうであろうか。目標の中の「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」という部分はA・B・Cそして中学とも共通である。ちがう部分がA・B・Cそれぞれのねらいとなるわけで、Aは日常生活での会話、Bは説明・スピーチ・朗読・放送などによる聴解活動、Cはレシテーション・スピーチ・ディスカッション・ディベートなど話すことを中心としてさらに発展したものが考えられている。これはもう驚くばかりに意欲的な内容で、現行指導要領の英語II A(聞くこと・話すこと)がII B(読むこと)の10分の1の履修者しかいない影のうすい存在であることを考えれば、AETの増加を勘定に入れても、大変な様変りである。

問題は実際にどれくらいの高校でこのようなコースが置かれることになるかである。AETが来たときはよいが、いない時には休講というわけにもいかないだろう。早くも先生方の間からは、「オーラル・コミュニケーションB(聴解活動)ぐらいだったら、テープ教材を使って何とかやれるのではないか。入試に聴解力テストを実施する大学もふえてきていることだし」というような、心細い声が出ているが、果してそれですむのだろうか。

たしかに、いくら国際化の時代だからといっても、つい先ごろまでは文法・訳読一点ばかりだった高校で、いきなり「ディベート」だの「ディスカッション」だのをやれと言われれば、「これはいったいどこの国の話だ。こんなことが出来るくらいだったら、そのままアメリカの大学へ留学しちゃうだろう」とボヤきたくなるだろう。

しかしこの新指導要領は前にも言ったようにすでに21世紀に片足かけているのだから、最近の時代の変化の速さを考えると、いつまでも「日本じゃ無理」だけですむものかどうか。いや現に昨年秋の語研大会での大妻多摩高校の英語コースの2年

生（女子40名、静哲人氏指導）による英語II A のビデオ授業はまさにこのオーラル・コミュニケーションC の先取りにほかならなかった。

そこで最後に、日本人の高校生がディベートが出来るようになるための条件を考えてみよう。

第一に自分自身のオピニオンを持つこと。これが高校生に限らずわれわれ日本人にとってはなかなか難しい。コンセンサスが全員一致で行なわれる社会、談合が日常茶飯事の世界では、下手に自己主張したりするよりも、右を見て左見ていち早く大勢に順応するに限る、というような国でディベートやディスカッションが盛りあがるかどうかは、国会の審議ぶり一つを見てもわかるはず。「異質のものの存在を許容するには、自我の強さが必要」といわれるが、個の独立のないところには意見の対立も、したがって討論もありえない。これは英語教育以前の、日本人の国民性自体の問題である。

第二は自分の意見をコトバによって相手に伝える、ただ伝えるのではなく説得力のある伝達ができるか。この点にかけても日本人は昔から不得意である。そもそも、以心伝心とか不立文字などといって、言語に対する信頼度がきわめて低い。福沢諭吉が三田に演説館を開いてから1世紀以上たっても日本人はちっともスピーチがうまくならない。最近の若者だってオシャベリは得意だがパブリック・スピーチングはサッパリだ。それに日本には、ヨーロッパのようなギリシャ・ローマ以

來のレトリックの伝統もない。これも英語教育というよりはまず国語教育で考えてみなければならない分野だ。

そして最後は、これは大いに英語教育と関係のあることなのであるが、「ゲームの精神」ということ。ディベートというのは英米の大学などではよく行なわれているものであるが、いずれの場合にもゲームなのであって、討論の内容や結論は二の次で、討論の技術や軽妙な機智が評価されるのである。したがってそのテーマは何でもよくて、例えば、「地球は円形ではない」とか「アポロ11号の月面着陸は行き過ぎであった」といった種類の、われわれから見ると不真面目としか思えないものも少なくないが、かえってそのほうがいいらしいのである。肯定側と否定側にわかれるのも、自分たちの意見がそうだからというのではなく、多くの場合クジ引きで決めるのだから、いくら議論が白熱しても親の代からのカタキ同士、共に天を戴かずといった雰囲気にはけっしてならない。どこまで行ってもゆとりがあって、ユーモアを忘れないと。

道は遠いが、こういうディベートを英語授業の中で指導することができるようにでもなれば、英語教育は国際社会の中で孤立したり嫌われたりしないですむ、新しいタイプの日本人をつくるのに貢献することができるようになるのだが。

（いむら もとみち・玉川大学教授）

英語展望

4月／10月刊
各冊 650 円
年間講読料
1,300 円

英語教育の
理論と実践のために

エレック ELEC (英語教育協議会) 〒101 東京都千代田区神田神保町3-8
TEL (03) 265-8914 FAX (03) 265-8917 振替 東京 3-11798

**第93号 アメリカ市民像の
転換** 若林俊輔／伊村元道
／本間長世／國弘正雄／猿谷
要／秋葉忠利／井出義光／多
賀幹子

**第92号 コミュニケーショ
ンのための文法指導** 森住
衛／マーク・ピーターセン／
安井 稔／若林俊輔／小林祐
子／斎藤誠毅／村田勇三郎

**第91号 言語習得と英語教
育** 小池生夫／牧野高吉／
金谷 憲／伊藤克敏／渡辺益
好／石黒敏明／橋内 武

**第90号 ドリルとブラク
ティス** 下村勇三郎／渡辺益好／名和
雄次郎／伊藤元雄／古川法子
／関 典明／伊藤健三／國弘
正雄／安達忠夫

第89号 つづり字と発音
小川芳男／森住 衛／島岡
丘／竹林 慶／今井邦彦／若
林俊輔／上西俊雄／索引

**第88号 ティーム・ティー
チング** 伊藤克敏／小笠原八重／森住
衛／池野良男／静 哲人／長
勝彦／都立神代高等学校

高校 3 年生の Team Teaching の授業

古川法子

はじめに

今年度の ELEC 英語教育研究大会で実演授業として、高校 3 年生の Team Teaching の授業を行なった。そこでこの授業についての解説、これに至った経過、意図などを、我が校の Team Teaching の現状も含めて述べてみたい。

大妻中学校・高等学校の現状

東京都千代田区にある私立の女子校で、大妻女子大学の併設校である。生徒数は中学生が約 900 名、高校生は約 1,200 名である。英語科教員は専任、非常勤をあわせて 16 名、そのうち 2 名は英国人女性の AET である。

Team Teaching は中学 1 年から高校 2 年までの全生徒に行ない、高校 3 年は IIA を選択している生徒だけが AET の指導を受けている。右の表は、英語の学年別週時数と Team Teaching, LL の授業の週時数、及び実施学年についてである。

AET について

外国人講師を導入したのは 1986 年で、JET プログラムが実施される 1 年前であった。それ以来毎年 8 月に新旧の AET が交代している。初めの年から専任講師としての扱いなので、勤務時間は我々と同じである。担当時間数は毎週 18 時間で土

曜日は研修日に決められている。今回の授業者の AET は、Miss Susan Hawkins (スザン ホーキンズ) という英国人女性である。大学を卒業してから来日するまでの 2 年間はロンドンで、男子だけの公立中学校 (11 才～16 才) でフランス語を教えていたそうである。フランス語の教師とはいえ、経験があるので教え方が上手で、参考になることが多い。

学 年	週時間数	T.T.	LL
中 1	4 時間	1 時間	1 時間
中 2	4 時間	0.5 時間	1 時間
中 3	5 時間	0.5 時間	1 時間
高 1	5 時間	1 時間	0 時間
高 2	5 時間	1 時間	0 時間
高 3			
必修 IIB	3 時間	0 時間	0 時間
必修 IIC	2 時間	0 時間	0 時間
選択 IIA	2 時間	1/1 時間	1/1 時間
選択 IIB	2 時間	0 時間	0 時間
選択 IIC	2 時間	0 時間	0 時間

注：高 3 IIA の Team Teaching と LL の 1/1 は、AET と JTE (日本人英語教師) が同時に、それぞれ 2 分の 1 ずつクラスを指導することを表わしている。



本校の Team Teaching

中学1、2年にはTeam TeachingとL Lの授業があるため、教科書を指導する時間は2時間しか取れない。そのためTeam Teachingは教科書から離れるわけにはいかない。担当のJTEとAETが綿密な打ち合わせをしながら授業にあたっている。

高校の場合は、教科書の内容についてskitやdiscussionができる。時によっては、ゲームを楽しみながらlisteningやspeakingの訓練もする。高校にはL Lの授業を行なっていないので、聴く・話す能力を付けるためにTeam Teachingの役割は大きい。

中学、高校を通して気を付けていることは、なるべく日本語を使わないこと、また、教科書から離れすぎないことである。日本語を使わないようになる理由は、常にJTEが日本語で説明すれば、生徒がそれを期待して、英語を聴いて理解する努力をしなくなるからである。また、教科書を使わずに投げ込み教材だけで授業をするのは、楽しみなどメリットも大きいが、重要な構文や文法項目などの指導が十分にできなくなるおそれがある。これらの留意点についてその都度AETと話し合い、合意を得てきている。

実演授業の準備について

実演授業をするに当たって、幾つかの問題があった。まず前述したように、高校3年はIIAを選択している生徒しかTeam Teachingを受けていない。実演授業をした生徒は私のクラスであるが、IIAを取っているものは8人しかいない。

次の問題は、7月にAETが交代したので、新任のAETに生徒も私も慣れていない。発音や指示の仕方など、あまりにも前任者と異なるところが多い。また、AETのスーザンも実演授業を引き受けはてくれたが、大勢の前で授業をした経験がなく、その上生徒の実力が分からぬということで、不安だったようである。

次にTeam Teachingの授業がない学年を実演授業に選ぶのは妥当だろうか、ということであった。この点については、ONE SHOT VISITと考えればよいという助言があり、それに従うこととした。

だが現実には、高校2年まで毎週1時間Team Teachingの授業をしていたとはいえ、6か月間は英国人の英語に接していない。はたして、ELEC大会で授業になるか心配であった。

ところで高校3年に私が指導しているのはIIBであるが、その教科書を使ってどのようなTeam Teachingができるかは、別の問題であった。そこ

で、AET が交代する前の 1 学期中に、前任者と授業について話し合った結果、生徒に speak out させるという目標について合意した。だが授業の組み立て方で意見が分かれた。

私の意見は新指導要領のオーラル・コミュニケーション C につながるように、ディベートをやらせることであった。その理由は、高校 2 年の時の Team Teaching で何回かディベートらしきことをやらせ、比較的旨くいったからである。

しかし、AET は私の意見にどうしても賛成しなかった。彼女によれば、教室で多少はディベートができたとしても、人前でも可能だとは言えないというのである。そしていわゆるディベートとはある Proposition に対して、For と Against に分かれ、相手の意見を聴き取り、それを論破していくことであって、それ以外はディベートではないというのであった。いろいろ検討を重ねた末、よく speaking の練習に使われる balloon debate の方法を取ることに決めたのである。このやり方については、ここでは説明を省略する。

Team Teaching Plan の作成

9 月になり balloon debate の案を考えてみたが、教科書の内容をうまく入れることができない。それにこんどはスーザンが、ディベートは生徒同士の話し合いの時間が長くて参会者が退屈するので実演授業には向かない、それに、生徒（日本の高校生）には難しすぎて無理である、と言うのである。来日したばかりの AET にとっては当然の意見であるが、授業案を立てることに行き詰った。

運よく 2 学期の中間試験の IIB の範囲として、「Lesson 7 Women's Lib」を入れることになった。それに中間試験の期日が繰り上がり、大会の前に 1 時間だが IIB の授業ができるうことになった。

そこで、Teaching Plan を書いてスーザンに示した。その内容は次のようなトピックについて生徒の意見を引き出すのが目的の、ディベート風のものである。そのトピックとは、『女性は高校を卒業したら、4 年制の大学ではなく短大に進学し、家事を見習いながら花嫁修業をすべきである』というものである。これを母親の意見 (For) とし、それに対して、4 年間の大学に進学し卒業後は社会で働くというのを、娘の意見 (Against) とした。女性は社会に出て働くべきか、家事、育児に専念すべきかというような、女性の役割については高校 1、2 年の Team Teaching で取り上げてきた。そしてこのトピックは教科書の Lesson 7 の中に含まれているのである。

初めはディベートに反対したスーザンだったが、このトピックに興味を示した。自分が娘と同意見の母親の友人役をやり、私が母親役をする Role Play と、そのトピックについてディベート風な Pair Work や Group Work をやらせることに賛成したのである。

文化祭も終って 10 月になり、いよいよ大会がせまってきた。生徒たちにスーザンの英語に慣れて貰うために、前述したトピックで Team Teaching の授業を 2 回行なった。2 回目には、実演授業の司会者であり助言者でもある成城学園中学校の関典明先生に来ていただき、助言を頂いた。



次にそれらの授業での Proposition と本番の時の Proposition を挙げる。

- 10/7 "Women should go to junior college after high school."
- 10/21 "Women should stay at home after college."
- 11/4 "Women should give up their jobs after marriage."

実践授業について

次に Teaching Plan に沿い、場面毎に振り返ることにする。

Team Teaching Plan

- I. Date : Saturday, November 4, 1989
- II. Students : Otsuma Senior High School
3rd Year, Class 7
- III. Text : *Senior English Readings IIB* Lesson 7 Women's Lib (Obunsha)
- IV. Aim of the Lesson :

To get the students to speak out and to discuss the proposition "Women should give up their jobs after marriage."

V. Language Point :

Agreement and Disagreement

Procedure

1. Greeting & Warm-up (5 minutes)
JTE asks some students about their future plans.

授業毎の挨拶はおかしいとよく言われるが、发声練習として Warm-up 同様、必要と思う。Warm-up としては、数人に What are you going to do after college?などと尋ねた。答えは I'm going to work for a company. が一番多かった。

2. (10 minutes)

(a) Pre-listening

Teachers hand students sheets with language of agreement and disagreement, and ask them to listen for the expressions.

(b) Demonstration Dialogue

Teachers' demonstration to students as a model.

(c) Grading the Language

Students grade the language in order of strength (in pairs).

(d) Feedback

Teachers put results on the blackboard.

この場面では、ディベートのトピックを AET と JTE の Demonstration (Role Play)で示すのが目的である。そこで初めに、Language Point のプリントを配布し、2人の対話を聴いてそれぞれの表現を一番強いものから弱いものまでの3段階に分け、番号を書くように指示した。

Language Point

Language of Agreement

- [] I think so, too.
[] I couldn't agree more.
[] That's a good point.

Language of Disagreement

- [] You can't be serious.
[] Yes, that's quite true, but...
[] I don't think so.

Demonstration Dialogue の、シチュエーションが参会者に理解できないと言われたので、対話の前に introduction を入れた。次にその introduction と dialogue を挙げる。

[INTRODUCTION]

Last month, my daughter got married to a man who has a good salary. However, she wants to continue working. I don't agree with her. I am going to ask my friend who is a progressive young woman.

[DIALOGUE]

Noriko (Mother): Hello, Susan. I have a problem.

Susan (Friend): Hello. What's the matter?

N: It's my daughter. She wants to continue working. I think women should stop working when they get married.

S: I don't think so. Your daughter has an interesting job. She would be bored at home.

N: Yes, that's quite true, but somebody must do the housework.

S: I think so, too. Maybe your daughter and her husband should share the housework.

N: You can't be serious! Men can't wash dishes! Besides, my daughter is already 23. She should think about having children, and children need good parents.

S: I couldn't agree more. Your daughter needs a career to return to after children start school. If she's happy, she will be a good mother.

N: That's a good point.

3. Students' Role Play Activity (10 minutes)

Students work in pairs from a flowchart. Students decide their roles and practise the roles for five minutes. After that teachers ask some pairs to show their dialogues to the class.

ここでは、賛成か反対かの言い表わし方をフローチャートによって言わせることが目的である。ペアで4分間練習させ、数組に発表させた。発表する時はフローチャートを読まないこと、相手の目を見て言うこと、を心掛けるように指導した。

コントロールして言わせた理由は、スピーキングの不得意な生徒を考慮したためである。

次にフローチャートの英文を挙げる。

M+F Greet each other

M Tell F you have a problem:
Your daughter wants to continue working.
You think women should stay at home after marriage.

F You don't think so.
If M's daughter works,
the family will have more money.

M Agree mildly.

F M's daughter has an interesting job. She would be bored at home.

M Disagree mildly.
It is more natural for women to do housework.

F Disagree strongly.

Demonstration のあと、生徒に各表現の強さの段階についてペアで話し合いをさせ、発表させた。そしてそれに従って Agreement と Disagreement の表現を書いた紙を黒板に貼っていった。

4. Pyramid Debate (15 minutes)

Class is divided in half:

Mother's opinion group.

Friend's opinion group.

Students decide on the best reason for their opinion: ① in pairs ② in fours

この目的は, "Women should give up their jobs after marriage." という proposition に対する For と Against の理由を生徒に考えさせ, 発言させることにある。

まずクラスを For (母親側) と Against (友人側) に分け, 席を移動させる。そして初めはペアで4分間, 次に4人にして4分間と Pyramid Debate の形式で話し合いをさせ, 最もよいと考える理由を1つ,まとめさせた。その間スーザンと私は机間巡回をして指導した。

5. Feedback (5 minutes)

AET asks each group about their good reasons. AET summarizes their reasons. JTE writes them on the blackboard.

次に母親側のグループから, まとめた理由を発表させ, それをスーザンが要約し, 私がその要約文を黒板に書いていった。それぞれ6グループずつの意見を挙げることができた。

6. Consolidation (5 minutes)

Students are asked to vote by raising their hands.

Teachers give them some comments.

黒板に書いた For と Against の意見をもとにして, 生徒自身がどちらに賛成するかを挙手で調べた。その結果 Against に挙手をしたもののが, For の意見に賛成した生徒よりも多数であった。

Teaching Plan では以上で終わることになっていたのだが, 約10分余ってしまった。そこで引き続き, 生徒自身の将来の計画や希望を尋ねたところ, 殆どの生徒が大学卒業後は社会に出て働きた

いという意志をもっていた。しかし, 結婚後は会社を辞めて, 家事, 育児に専念するという生徒が増えたのが興味深い。

反省点

授業後引き続いて行なわれた講評会では, ペアやグループでの話し合いは, 本当に英語だけで行なっているのか, などの指摘があった。この点について常に問題になるところである。事実, AET と JTE が指導しても日本語で話し合う生徒がいることは, 否定できない。

今回実演授業を行なってみて, 幾つかの反省すべき点があった。そのうち2点を取り上げることにする。

1. VI. Procedure: 2. (d) で Language Point を黒板に貼った後, 強さの段階に適した言い方を練習すべきであった。貼っただけで終わりにしたのは, 適切ではなかった。

2. VI. Procedure: 5. Feedback の場面で, For と Against の理由を黒板に対応させて書くべきであった。

おわりに

生徒に考えていることを英語で発言させるには, Team Teaching の時間ががあればよい, とは言えない。日本語でも考えることをしない生徒には, 英語での発言は不可能に近いのではないだろうか。

生徒が英語で自分の意見を言うことができるよう, 今後も指導を続けていきたい。

(ふるかわ のりこ・大妻中学校・高等学校教諭)

下記の実演授業のビデオテープを販売しております。

各6千円(但しELEC同友会員は5千円)

1989年度 古川法子先生, スーザン・ホーキンズ先生
(大妻高等学校)

高校3年生のティーム・ティーチング

1988年度 関 典明先生(成城学園中学校)
中学2年生の授業

1987年度 静 哲人先生(大妻中学校)
中学3年生の授業

ご希望の方は, VHSかペータカを明記のうえ, 代金を添えて下記にお申込み下さい。

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8 ☎03-265-8911
(財)英語教育協議会内 ELEC同友会

1989年度 ELEC 賞

審査報告

審査委員 太田 朗（東京教育大学名誉教授）
伊藤健三（文教大学教授）
牧野 勤（青山学院大学教授）
大友賢二（筑波大学教授）
清水 譲（ELEC 常務理事）

今年度の応募論文は「A. 中学・高校などにおける英語教育の実践記録」の部で1篇、「B. 英語教育および英語教授法に関する研究論文」の部で3篇、計4篇あった。審査委員会で慎重審議の結果、A、Bそれぞれの部で1篇ずつが選ばれた。以下に、その内容の概略と評価とを述べる。

A の部 関 典明「教育実習までの英語科教育法の授業計画と実践」

〔概要〕筆者は、成城学園中学校の現場と成城学園短期大学の英語科教育法の担当を兼務するという立場を活かして、教育実習を含めた英語科教育法の効果をあげるために、様々な工夫を凝らして、綿密な毎時間の授業計画を作成し、それを実践し、受講生全員を対象にしたアンケート調査でその結果を検討している。

筆者は先ず英語科教育法受講学生の現状分析をし、問題点を整理し、それに基づいて、自主的な教材研究方法、受講学生自身の英語力（不足）に対する正しい認識を促し、その向上を促す方途、有効な授業見学のための注意と準備、基本的な指導技術習得のための訓練の4点を主目標として設定する。講義式の授業を避け、'task-based learning' と 'awareness activity' を大巾に取り入れ、その考え方に基づく毎回の授業のテーマ、目的、内容が述べられている。特に授業見学と模擬授業は詳しく論じられている。

〔評価〕英語科教育法と教育実習との結び付けは余り論じられていない問題だけに、この実践記録はその点できわめて興味深い。中学校現場と短大の英語科教育法とを兼務している筆者の立場が十分活かされた実践記録である。動機が弱く、積極性に欠けるという受講生の問題点を考慮して、講義を避け、毎回明確に限定された、具体的なテーマ、目標をかかげ、それを達成するための手順を綿密に考え、実践した点は高く評価される。また模擬授業のための課題はきわめて良く工夫されており、受講生へのアンケートの回答もよく

まとめられていて興味深い。'task-based learning' とか 'awareness activity' とかいう用語にもかかわらず、その内容はあくまでも足が地についた筆者自身の実践記録である点が特によい。最後の「今後の展望」については、もう少し肉付けが望まれる。

B の部 白畠知彦 “The Role of Learned Knowledge and Monitoring in Second Language Acquisition”

〔概要〕日本の大学の大学院3年の時アリゾナ大学に移って英語環境の中で3年を過した Kiyoshi と称する日本人の英語の発達と Schmidt が5年間にわたって調査したハワイ在住の日本人 Wes の英語の発達との比較。Kiyoshi は日本の学校でかなり文法を学習し、過剰ともいえる程文法を意識するが、Wes はそうした経験はなく、子供が母語を獲得するのと同様なやりかたで、周囲の英語を聞いて覚えた。少なくとも言語（文法）能力に関する限り、Kiyoshi には進歩があるが Wes は下手なりに固まっていて進歩がない。この事実から、筆者は、Krashen の説にもかかわらず、成人の L2 習得では 'monitoring' が有効に働き得て、それにより意識的学習 (learning) が無意識的獲得 (acquisition) になり得ると論じている。

〔評価〕筆者が取り上げた問題は、今日特に目新しいとは言えないかも知れないが、Kiyoshi のデータの蒐集（3年間にわたる1,600分のテープ）とその観察、分析は多大の努力の結果を示す手堅いもので敬意を表する。論点は明確であり、議論の組み立てもしっかりしていて、周到である。ただ恐らくスペースの関係であろうが、取り上げられたのが文法上のごく限られた一部であるのが心残りであり、「意識的学習が無意識的獲得になり得る」という結論も、一般論としてはそれだけ力が弱いように思われる。音声面も含めた言語能力一般、伝達能力の面の比較が望まれる。

（太田 朗）

1989年度 ELEC 賞受賞論文（抄）

教育実習までの英語科教育法の授業計画と実践

関 典明

1. はじめに

筆者は、主に中学校に勤務し、短期大学で英語科教育法も担当している。教育実習までの教科教育法の授業が、実習の成否を直接左右する重要なものであると考え、その授業計画がいかに練り上げられ、実践されたかをまとめたのが本論文である。

2. 勤務校の現状

2.1 英語科教育法と教育実習

成城短期大学では、英語科教育法 I [通年 4 単位：講義]、同 II [通年 2 単位：演習] が 2 年次生に開講され、受講学生全員は、9 月末 2 週間の教育実習を成城学園中学校で行なう。最近 10 年間、受講学生は 10 名前後である。

2.2 英語科教育法受講生の問題点

本学のように受講人数が少なく、全員が同一の実習校で教育実習を行ない、実習校の教諭が教科教育法を担当するのは恵まれた体制といえよう。しかし、3 つの大きな問題点があることを指摘しておかねばなるまい。

第一番目は、受講学生が卒業と同時に教職に就くことが皆無に等しいことに由来する受講動機の弱さである。最近の社会的風潮も手伝ってか「楽をして単位が欲しい。恥を晒しても実習が終われば、資格が取れる」といった学生が、これまで少なくなかったのは遺憾なことである。

第二番目は、学生が「中学英語は易しい」と思い込み、教材研究、教案作成に熱意を持たないことがある。こうした学生は、教室で生徒の質問に答えられなかったり、誤った説明をしたりするのであるが、およそ教師としての責任の自覚に欠けている。

第三番目は、教育実習までに確保できる授業時間数不足に所以する事前指導・訓練の不足である。今年度について具体的に数字を挙げれば、わずか 24 時間足らずの総授業時間で学生を実習に送り出している計算

になるのである。

3. 授業計画を立てるにあたって

3.1 授業目標の設定

2.2 で述べられた問題点を踏まえ、教育実習前は、「講義・演習」の区別をせず、各授業を有機的に関連づけることにし、以下 4 点を主目標として設定した。

- (1) 実習で用いる中学校の教科書に興味・関心を向けさせ「教える」立場での教材研究方法を知り、自主的に取り組ませる。
- (2) 実習をする際に要求される英語の力、水準を知り、それが備わっているかを自己評価させ、不足していると認識するならば、それを補う努力をさせる。
- (3) 授業（の一部）を見学する際に、その手順、利用された指導技術などを紙上に記録、再現できる力をつけ、自分の教案作成時に参考にできるようにさせる。
- (4) 教授者が学習者に対して配慮すべき点、授業運営上必要不可欠な指導技術を正しく理解させ、基本的な指導技術習得の訓練を行なう。

3.2 授業形態と授業内容の特色

3.1 の 4 つの目標達成のために、表 1 に示されている 4 種類の授業形態を考えた。

表 1：授業目標と授業形態

授業目標	授業形態	授業回数
(1)(2)(3)(4)	プリントによる課題学習	10
(1)	教科書比較研究	1
(2)(3)(4)	授業見学	1
(1)(2)(3)(4)	模擬授業	2

授業内容の特色は、次の 2 点に集約される。

- (a) 'task-based learning' を原則とし、所謂「講義式」の授業ではないこと。
- (b) 'awareness activity' を各授業に積極的に取り

入れ、現場の授業実践の姿を正しく理解させた後に、適宜、その理論的背景を解説する「実践から理論へ」を原則とすること。

3.3 各授業のテーマ、目的、内容概略

[第1回] 4月19日

テーマ：コース・ガイダンス

目的：受講の心構えを示す。

内容：自己紹介 昨年度受講生の感想文輪読。

[第2回] 4月26日

テーマ：英文法の知識の確かさを問う

目的：英文法の知識が「教える」には不十分であることを自覚させる。

内容：中学校教科書より採録した英文の正誤を問う。

[第3回] 4月28日

テーマ：教科書比較研究

目的：現行の中学校の教科書の内容、特色に関心を持たせる。

内容：6種類の教科書を輪読。気付いた特色を発表、比較し、討議する。

[第4回] 5月17日

テーマ：説明方法の探求

目的：学習者の立場で説明を聞く。

内容：参考書、辞書の記述を読み上げたのでは説明にならないこと、例文提示の大切さなどを実験させる。

[第5回] 5月19日

テーマ：テープの利用、和訳と授業の進め方

目的：自分の学習者としての体験を、無批判に授業に適用することを戒める。

内容：授業でよく見かけられる指導方法を再現し、その適否を議論する。

[第6回] 5月24日

テーマ：「命令文」とその導入方法

目的：同一文法項目の導入が、教授者の工夫次第で多様性に富むことの実験をさせる。

内容：受講生全員が、授業実演を行ない、その内容について討議する。

[第7回] 5月26日

テーマ：中学校の教室での実際の授業見学

目的：音声を重視した授業を見学させる。

内容：見学前に、授業展開を予想させ、見学後、比較検討する。

[第8回] 5月31日

テーマ：中学1年生の学習困難点予測と対応

目的：教材研究の視点を考えさせる。

内容：困難点の発見とその理由、対応を討議する中で教授者の責任を問う。

[第9回] 6月2日

テーマ：中学1年生を想定した模擬授業

目的：授業実演を通して基本的な指導技術を確認、習得させる。

内容：1時間の指導過程を8区分し、受講生に、分担、実演させ、討議する。

[第10回] 6月7日

テーマ：中学2年生を想定した模擬授業

目的：想定学年が相違することによる授業の進め方などの変化を実体験させる。

内容：第9回の授業内容と同様。

[第11回] 6月9日

テーマ：中学2年生の学習困難点予測と「図解、図示」による対応

目的：視覚教具の有効な活用を考えさせる。

内容：第8回の授業内容とほぼ同様。

[第12回] 6月23日

テーマ：テストにおける誤りの予測と対応

目的：テストの目的等について考えさせる。

内容：テスト各問の難易度、誤りの実態等を予測させ、比較検討をする。

[第13回] 6月28日

テーマ：紙上で提示された授業場面を利用したシミュレーション

目的：授業観察および指導技術の総復習。

内容：前年度の教壇実習の一場面を記述した資料から、授業が円滑に行なわれない理由を考察、対応を考えさせる。(55頁の資料1参照)

[第14回] 6月30日

テーマ：教案から授業展開を読み取る

目的：優れた教案の基本的条件、教案作りの手順等を確認し、総まとめとする。

内容：前年度の実習生の教案を輪読、展開された授業を予想し、討議する。

3.4 授業見学をめぐって

表2：授業見学の可能性

授業 授業者	live	video-taped
英語科教育法担当者	A	B
実習校の教員	C	D
実習校以外の教員		E
前年度の実習生		F

表2は、当面考えられる授業見学の可能性を示したものである。ビデオ録画された授業を視聴するのは、その授業がいかに行なわれたか、予めわかっているので事前の課題設定が容易であり、部分再生、繰返し、停止などができる便利なこと、この上ない。しかし、こうした録画は、教授者を中心に記録される場合が多く、例えば、教授者の一言で、クラス全体がどのように反応したか、等は画面からは捉え切れない。

この点については、「live」の授業見学が優れることは当然であるが、授業が果してどのように進行するか予測できない「危険」は付きまとう。可能ならば、見学と同時にビデオ録画を行ない、後日、時間をかけてあらためて検討する機会を持つのが理想である。その場では、気付かなかった点を発見できるものである。

3.5 模擬授業をめぐって

表3：模擬授業のタイプ

授業区分	授業者	教員	学生 (1人)	学生 (複数)
(1) 一時間全体	a	c	e	
(2) 部分	b	d	f	

模擬授業が、どのような形態になるかは、現実的には、受講学生数、年間カリキュラム時数等と関わる。しかし、指導技術も未熟、授業観察の機会もなかつた学生に対して、表3のa,c,eのタイプは適当とは言い難い。b,d,fを数回以上行なってからeを実施するのが一番無難である。

表4：模擬授業の授業者の組合せと機能

授業者	機能
(1) b	講義、討議のための材料提供
(2) d	同上
(3) b → d / f	b : 模範 d / f : 模倣
(4) d / f → b	d / f : 問題提起 b : 修正案 ①
(5) d / f → b → d / f	d / f : 問題提起 b : 修正案 ② d / f : 模倣、確認

(1)～(5)は、いずれも‘practice only one skill at a time’を原則とし、授業後の討議を容易ならしめている。(1)は、指導技術の手本を単に示すばかりではなく、故意に失敗例を演じ、討議材料提供ができる。その後(2)を行なうと(3)と同じになる。(5)は、学生の理解、習得を確認する上で、時間が許す限り、このように計画されるのが望ましい。

4. 今年度前期の英語科教育法の授業をふりかえって

前期終了時(7月5日)、受講生全員を対象に、前期の全授業に対するコメント、教育実習を前にしての不安、その不安に対する自分の対応策の3部より成るアンケートを実施した。回答の詳細については省略するが、実習対象の生徒達に対する責任の自覚、英語力不足を補う努力の決意表明などが読み取れ、前期の授業目標は、ほぼ達成できたと判断された。

5. 今後の展望

教育実習までに確保できる授業時間数不足は、早急には改善されないが、プリントによる課題学習は、それをある程度補いうる見通しを持つに至った。課題の内容については、今後とも改善を加え、本学での利用に留まらず他校でも利用できる方向を考えていきたい。

資料1 事例研究：どこが、なぜいけない？

[第13回の授業用の資料の一部]

以下に示された事例は、いずれも過去の教壇実習の一場面を簡単に記述したものです。記述を手がかりに、何が原因でそうなったのか、どうすべきだったのか自分の考えを述べなさい。

1. (新教材の音読練習の場面です。)

T：先生 S：生徒達

T： それでは先生の後について読んでください。いいですか。

T: Joe loved his dog Lassie.

S: Joe loved his dog Lassie.

T: Every day at 4 she came to school to meet him.

S: Every day at 4 she came to school.....

(生徒の声が文末で小さくなる)

T: (前よりも大きな声で範読する)

Joe's father wanted to sell Lassie.

S: Joe's father wanted.....

(また生徒の声は小さい)

T: (前よりもさらに大きな声で範読する)

The family was poor and needed money.

S: The family was....

(生徒の声はますます小さくなる)

T: どうしたの。みんな。元気無いわよ。まだ疲れていないでしょう...

(このクラスを見学したときは、もっと生徒達は大きな声で読んでいたけれど.. 私の発音悪いから...)

The Role of Learned Knowledge and Monitoring in Second Language Acquisition

Tomohiko SHIRAHATA

1. Introduction

This is a longitudinal case study investigating the second language (L2) learning development of an adult in the target language country. The focus of this paper is on an analysis of development of grammatical items made by the Japanese subject, Kiyoshi, who has lived in the U.S.A. over a three year period. Because of the limited space, the discussion made in this paper will be limited to the role of the learned knowledge of the L2 grammar, which would be claimed to contribute to L2 learner's linguistic performance, by comparing Kiyoshi's data with those of Schmidt's (1984) Wes, also a Japanese adult.

Krashen (1985), classifies the two distinctive L2 development devices of an adult as "learning" and "acquisition." He argues that "acquisition" is the only way to promote L2 development, claiming that the best way to learn the L2 is to acquire the language unconsciously by focusing not on the grammar but on the process of communication. Learned knowledge does not initiate L2 development. However, there are several researchers who reject Krashen's theory of L2 acquisition (see McLaughlin, 1987). Schmidt (1984) investigated over a period of five years an untutored Japanese subject, Wes, who was learning English in Hawaii, concluding that Wes, developed a great deal of his abilities such as sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence, but not his linguistic competence. Schmidt suggests that an adult L2 learner who has generally low social and psychological distance from people around him, can develop his communicative competence. If the adult L2 learner, however, has not been conscious about his grammar, or has not received any previous

formal instruction, or does not willingly attend to feedback or have native speakers correct his grammar, his grammatical competence will remain fossilized. Opposing Schumann's (1978) acculturation model, Schmidt argues that conscious learning of grammar is necessary at least for an adult learner if he has a desire to acquire grammatically correct English. He continues that one of Schumann's subjects, Alberto had poor development of English negation due not only to his social and psychological distance but also to his not having received any instruction in English grammar.

It is interesting to compare Kiyoshi's L2 grammatical development with that of Wes. Both of the subjects are Japanese adults, and have a relatively low affective filter toward the society and the people in the target language. Kiyoshi can read and write English while Wes can do very little of either. Kiyoshi often asks native speakers of English whether his spoken and written English is correct, while Wes is reluctant to do so. Wes loves Hawaii and the people there, and he also has a strong desire to talk to people in English. Kiyoshi also has good motivation to talk to and listen to people because he said he must survive in the States and keep up with the classes he takes. Even now, however, Wes is not interested in learning English formally at some institution like a language school. Wes is a good adult example of almost pure "acquirer" of English, whereas Kiyoshi is acquiring the language using his learned knowledge as a base while monitoring his own output and actively seeking corrective feedback. The above description and comparison might be somewhat subjective. However, the most notable difference between Wes and Kiyoshi should be that while the former had not received any conscious learning of English gram-

mar (Wes began to work as an artist after he graduated from junior high school in Japan), the latter had received a considerable amount of formal English language instruction in the classroom in Japan.

Thus, the claim which will be tested here is the following: Adult L2 learners who have consciously learned linguistic elements can in the long run develop their linguistic ability in their production, while those who have not received grammar instruction and who are indifferent to error correction of their performance will not find it easy to acquire some parts of an L2 grammar by just "picking up" the linguistic rules from the speech they hear.

2. Experiment

The present subject, Kiyoshi, is a 29-year-old native speaker of Japanese, who has been in Tucson, Arizona for the past three years in order to study at the University of Arizona (U. of A.). He came to Tucson for the first time on the last of

June, 1986. He had a TOEFL score 503 in January, 1986. This longitudinal case study began on September 12th, 1986 after Kiyoshi had been staying in Tucson for three months. The subject's spoken data were collected from free conversations between the subject and an interviewer. Normally tape-recording was carried out every two weeks from September 1986 through January 1988, and thereafter, it has been conducted once a month. Duration of the recording time averaged 30-45 minutes. The total number of times on which tape-recordings were made has been 49 times up to the present (9/86-9/89), which means that in total more than 1,600 minutes of spoken data were collected. However, the data analyzed in this paper are those which were tape-recorded from September, 1986 till February, 1989. Research periods are divided by arbitrarily regarding three months as one stage, that is, from 9/86 to 11/86 is the first stage (Stage I), and from 12/86 to 2/87 is the second stage (Stage II) and so on.

Table 1.

Comparison of the Development of the Past Verb Forms between Kiyoshi and Wes

Kiyoshi: Irregular Past			Wes: Irregular Past		
I	(9/86-11/86)	67.2%	(88/131)	7/78	25%
II	(12/86-2/87)	68.4%	(52/76)	11/80	55%
III	(3/87-5/87)	77.0%	(48.5/102)	6/83	51%
IV	(6/87-8/87)	73.8%	(48/65)		
V	(9/87-11/87)	73.4%	(80/109)		
VI	(12/87-2/88)	75.0%	(76.5/102)		
VII	(3/88-5/88)	75.0%	(12/16)		
VIII	(6/88-8/88)	76.5%	(39/51)		
IX	(9/88-11/88)	93.7%	(74/79)		
X	(12/88-2/89)	87.1%	(101/116)		
Kiyoshi: Regular Past			Wes: Regular Past		
I	(9/86-11/86)	44.7%	(46.5/104)	7/78	0 %
II	(12/86-2/87)	51.2%	(22/43)	11/80	0 %
III	(3/87-5/87)	40.8%	(20/49)	6/83	0 %
IV	(6/87-8/87)	56.5%	(17.5/31)		
V	(9/87-11/87)	42.6%	(37.5/88)		
VI	(12/87-2/88)	56.7%	(29.5/52)		
VII	(3/88-5/88)	43.8%	(7/16)		
VIII	(6/88-8/88)	45.2%	(9.5/21)		
IX	(9/88-11/88)	65.2%	(15/23)		
X	(12/88-2/89)	68.6%	(48/70)		

note: Wes's data are from Schmidt (1984). The same data can also be seen in Tanaka (1988).

3. Results

Kiyoshi corrected himself or monitored his English extensively. Generally speaking, however, Kiyoshi has developed his skill at using many linguistic rules correctly as well as the other three elements: sociolinguistic, discourse, and strategic competence, over the last two and a half years, even though his English is still not perfect and he is still making errors to a certain degree. From the beginning of the tape-recording, he produced many fairly complicated linguistic rules, which Wes did not, such as the use of relative clauses (e.g. *Daniela is Italian girl... who is studying Spanish at here, here.* 9/12/86), embedded sentences (e.g. *I don't know it is good or not.* 9/12/86), complex sentences (e.g. *I try to find fertility gene or sterility gene of hybrid when I, when we make the hybrids.* 9/12/86), many different kinds of tenses and aspects, such as past (e.g. *I had no chance to go.* 9/12/86), past progressive (e.g. *When, when I was writing...* 10/16/86), present perfect (e.g. *Recently I haven't met her.* 9/12/86), present progressive (e.g. *I'm thinking about the next project.* 9/12/86), and future time (e.g. *They will give you a scholarship.* 9/12/86), conditional sentences (e.g. *If I counted all... references, abstract, and title or something...* 10/16/86), passive voice (e.g. *Such a kind of course is required.* 10/16/86), comparisons: comparative (e.g. *The national university's student is much easier than private...* 9/12/86), and superlative (e.g. *It's a one of the best year for me in the life.* 9/12/86), and dative verb (e.g. *She gave me a scholarship.* 9/12/86). These examples are from the data at Stage I.

Let us examine in more detail about Kiyoshi's L2 development. Table 1 shows the comparison of the development of the past verb forms between Kiyoshi and Wes. Using his learned knowledge and his monitor, Kiyoshi gradually came to use adequate verb past forms: regular past (R-P) and irregular Past (I-P) in correct positions to a fairly high degree of accuracy after two years' stay in the U.S.A., especially the I-P, although the R-P has not yet reached the satisfactory degree. Kiyoshi has almost "acquired" the I-P. On the other hand, Wes's grammatical development made too slow progress for

the I-P, and no progress for the R-P.

Schmidt (1984) also examined the acquisition of seven other grammatical morphemes (Copula BE, Progressive ING, Auxiliary BE, Plural, 3rd person singular -s, Article, and Possessive), and comments that using 90% correct in obligatory environments as the criterion for acquisition, none of the grammatical morphemes counted has changed from unacquired to acquired status over a five year period. If the 90% correct criterion for acquisition is also applied here, Kiyoshi's performance of the I-P can be said to have changed from unacquired to acquired status over a two year period. Kiyoshi also came to "acquire" such grammatical morphemes as Copula, Progressive ING, Possessive and Auxiliary BE, and has achieved high percentage of accuracy for Article, though the data are not presented in this summary. Kiyoshi might be slow developing the past verb forms and others, but it is definitely clear that he at least managed to have developed some of the grammatical functions in two and a half years.

4. Conclusion

It is certain that various kinds of factors positively and negatively promote and retard a learner's second language development. Kiyoshi's case could support Schmidt's L2 claim that in addition to communicative effort, cognitive effort is a necessary condition for successful adult L2 acquisition. Adult development of linguistic competence seems to be inevitably bound up with conscious learning. It appears that the claim that conscious learning of the L2 grammar will eventually assist an adult L2 learner in the development of his linguistic competence has been supported by the present findings. In the field of child's L1 acquisition, roughly speaking, a major agreement is that the child learns the language with his innate Universal Grammar and by setting some parametric value on the basis of "impoverished" input, or "the poverty of the stimulus". However, the conditions of "the poverty of the stimulus" in the case of L2 learner seems to be poorer than those in L1 child. Besides, L2 learner will probably have to alter parametric value from L1 into L2. Conscious learning might have an facilitative role to activate this parameter alterna-

tion.

Grammar instruction and error correction in the L2 classroom have been made light of since Krashen's hypotheses came into fashion. However, the present study suggests that these two items are useful for the grammar development of adult L2 learners. It depends on the learner's personality, of course, but at least for a learner who wants to know his errors and is interested in grammatical structures, the instructors should teach the grammar rules consciously to him. This would be of great help in the long run for the development of his grammatically correct production in using the spoken language when he begins to learn it.

REFERENCES

Krashen, S. D. *Input Hypothesis: Issues and Im-*

plications. London: Longman, 1985.

McLaughlin, B. *Theories of Second-Language Learning.* London: Edward Arnold, 1987.

Schmidt, R. W. "The Strengths and Limitations of Acquisition: A Case Study of An Untutored Language Learner" *Language Learning and Communication*, 3(1), 1, 92 (1984): 1-16.

Schumann, J. H. "Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis" *Second Language Acquisition: A Book of Readings.* Ed. E. M. Hatch. Rowley, MA.: Newbury House 1978.

Tanaka, H. "Seijin no Dainigengo shutoku no jirei kenkyu [Case Studies of Adult Second language Acquisition]" *ELEC Bulletin*, No.90 (1988): 75-81.

1989年度 ELEC 賞受賞者略歴



関 典明（せき のりあき）氏

東京生まれ。上智大学外国语学部英語学科卒業(1977年)。Edinburgh 大学留学(1986-87)。Advanced Certificate in English Language Teaching を取得。現在、成城学園中学校教諭。成城短期大学で英語科教育法を担当。



白畠知彦（しらはた ともひこ）氏

1957年静岡県生まれ。早稲田大学第一文学部英文科、青山学院大学大学院（修士）、米国アリゾナ大学大学院（MA）卒業。現在、常葉学園大学外国语学部英米語学科専任講師。専攻は応用言語学。

最近のELEC賞受賞論文

A部門：中学・高校などにおける英語教育の実践記録

B部門：英語教育および英語教授法に関する研究論文

()内の数字は論文掲載の『英語展望』の号数をあらわす。勤務先は受賞当時のもの。

1987年度

A部門：「期待音素群の修正による聴解力向上への試み」(No. 90)
伊勢野薫（神戸市立赤塚高等学校）

B部門：“Politeness: some problems for Japanese speakers of English”(No. 90)
田中典子（東京都立第三商業高等学校）

1988年度

A部門：「Basic Uses of English の誕生まで」(No. 92)

岡田公恵（トキワ松学園中学校・高等学校）

米国のスピーチと日本の挨拶

宇佐美昇三

1. 国際交流時代の挨拶

最近、英米人と日本人が入り混じって式典に参加し、その席上でそれぞれ代表が挨拶することが多い。日本人で上手に英語で演説する人も大勢いるが、英米の方にウエイトが置かれているような式典で、日本式の挨拶をそのまま英語にして話したり、通訳させる例もまま見受けられる。本稿はそうした折の文化摩擦を少しでも軽減する意図で執筆した。文中、日本人、英米人とあるのは通念的な分類であり、この他にも極端な2分法を用いたのは論旨を明らかにするためである。

2. スピーチの面白さ、挨拶のつまらなさ

いろいろな式典に参加して、いつも思うことは英語による欧米人のスピーチは、ユーモアもあり、聴衆もひきつけられるのに、日本の偉い人の演説は得てして退屈で「耐える」感じでつきあわされることが多いということである。もちろん欧米人のひどいスピーチもあるし、日本人の上手な挨拶も何回か聞いたから、上記の印象は「先入観によるもの」「少數例による一般化」「極端な2分法」からきている。

しかし何人かの日本人、英米人に改めてこの問題について取材してみたところ、例外なく筆者と同様の印象を持っていた。まず、英米人のスピーチについてまとめてみる。

Ⓐ英米ではスピーチは学校で習う。小さい時から教えられ、教師や仲間から評価をうける。各人が鍛磨すべき技能として自覚している。

Ⓑ英米とも大体ひとつのパターンがある。まずジョークを言い、雰囲気を和らげる。

◎良いスピーチでは本日の会の意義や自分が提供する情報の目的・内容が明確にいわれる。

①スピーチの終わりには定まった調子があって「そろそろ終わりだ」と聴衆に伝わる。

②良いスピーチは聴衆本位である。“you-attitude”が貴ばれる。具体的にはyouという単語が全体に多用され、内容伝達に重点が置かれる。

一方、日本の挨拶については、次のようになる。

①あまり学校で個人演説は訓練しない。討論や研究発表はあるが「表出技術」自体は教師も声の大きさや語尾をはっきりということを注意する程度である。②司会者から紹介されて立ち上ったあと「只今、ご紹介いただいた〇〇です」と重ねていう。

③英語で演説した時、終りで“Thank you.”というが、②、③は欧米人から見ると奇妙に感じられる場合が多い。④「本日は時間がないので」を連発する。そう言っている時間が惜しい。しかも、司会者から配分された時間を守らない。⑤自分の職場、専門にからんだ立場上のよくいえば広報、宣伝に入る。あるいは個人的な思い出。これがうまく整理されていないと長くなる。また思い出は思い出を呼ぶために本筋から脱線しやすい。⑥自分の職業上の話（これをtalk shopという）や思い出は話し手には自明なことだから、説明的事項は省略されやすいが、聴衆にとっては知らないことなので、前提を省略されると、その情景を脳裏に描くことができない。従って理解不能となる。⑦得意な話題は得てして、あちこちでしているため、同じ聴衆に同じ話題でえんえん聞かせる場合がある。職場や学会等、メンバーが固定した会合では新鮮な話題が必要。⑧謙遜と傲慢。はじめ「諸先

輩の前で、このように高い所から」と遠慮、やがて自分の地位を誇示した説教になる。⑨ユーモアは聴衆に軽薄、ないし「人を小馬鹿にしている」と受けとられる恐れがある。⑩身振り手振り、表情が貧しい。上唇から上が全く動かない。⑪聴衆と目が合うこと(eye-contact)を避ける。⑫代読の挨拶が形式的で長い。時間的に予定時刻よりも遅れていてもたっぷりやり、自分の番が終われば中途で帰ってしまう。無礼な印象が残る。⑬きまり文句が多い(over-worked words)。その文句で決まらないため、それらを重ねて使用するので話が長くなる。例えば乾杯のような短い挨拶で「皆様のご健勝とご発展を」のようにほぼ同意語が続く。加えて、これに「益々の」とか「一層の」とか「今後の」といった修飾がどんどん付着して話が長く長くなる。

以上、極端な例を並べた。英米人のスピーチでもあまりに冒頭のジョークを気張り過ぎて、つまらないことを言ったり、羽目をはずしすぎて悪趣味になったのを聞いたことがある。社会的な地位でもものを判断するのはよくないことだが、二流の人が一流の真似をしたとき、こういうことが起こる。殊に英国のような階級がはっきりしている社会では、これが顕著にあらわれるようだ。

日本では、個性がはっきり出るのは、まずいというのが一般的である。地域社会や会社などでは相変らず皆と同じにしているのが無難な処世術なのだ。筆者の先輩でスピーチでよし、座談でよし、講演でよしの名話術家がいた。しかし、彼が職場を定年でやめるとき、送別会における謝辞は見事な紋切型であった。長年勤めた職場を辞めるときは、いろいろ言いたいことを言っていく人が多いが、先輩はあえて紋切型を選んだのである。それは残された人々の関係や、自分の立場を熟慮した上の選択であった。もちろん間の取り方や盛り上げ方はさすがであったが。

3. 日・英米文化の違い

日本の学校教育も個性を伸ばすといううたい文句はあるが、実際に個性の強い生徒は問題児扱い

される。また答案も教師が設定した解答と合っていれば良く、他のものは一切間違いとされやすい。理屈をいうことは危険視される。こうした文化的風土の中では、個性的なスピーチは育たない。

それにもかかわらず、日本と英米のスピーチに関する入門書を読んでみると、良いスピーチの要領自体に差がある訳ではない。前章のB, C, Eは日本の「挨拶の仕方」いでているし、④～⑬のようなことは避けるように触れている。しかし、日本の入門書は文例中心であり、いくつかの常套句と忌み言葉を教えたものが多い。英米の入門書では表出技術について述べたものが多く、分析的で述語も豊富だ。本稿に用いたeye-contactやyou-attitudeはその一例である。日本の入門書でこうした事項に触れているのは英米書で勉強した著者のものが多いようだ。

アイサツとは面白い言葉である。そもそも挨拶とスピーチは同義ではない。言語の3大機能を◎表出、◎伝達、◎表現であるとすると挨拶は表出に重点があり、スピーチは伝達に重点が置かれている。日本で様々な式典における「挨拶」は演壇を飾る花や吊り看板と同じく装飾品の一種であり、内容よりはそうした偉い人が来て何か言っていくことが大切なのだ。この場合、聴衆は式典を盛り上げるための拍手要員に過ぎない。言霊信仰は神代の昔から今も脈打っている。そもそも、今日、挨拶というコトバ自体が「内容」でないという意味を含んでいる。「挨拶程度の(軽少な)贈り物」はその例である。

しかし、挨拶という語はかつて全く違った意味を持っていた。漢和辞典や昭和13年版の広辞林をみると「人々を推し除けて前に進み出すこと」が第一義で、今日でいう「改まって述べる言葉」という意味は見当らない。本稿の狙いは語源探索や類語比較ではないので、単純に言うが、「人々を推(押)し除ける」が挨拶の語義なら、皆と同じにすることを志向する日本人が、スピーチを苦手とするのは無理からぬことである。

(うさみ しょうぞう・上越教育大学教授)

リスニング・プロセスと教材のあり方

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ

松永 隆

I 比較的最近までのリスニングのスキルは、その研究の量、殆どの外国語教育のプログラムの中で占める位置からして、4技能の中で最も注意が向けられていなかったものである。その背景には、リスニングは、passive skill であり、学習者にリスニング教材を与えていれば、それで十分である、という考えがあったと思われる。

リスニングは、スピーキングのモデルを提示するための手段として、主として取り上げられてきた。言語学習が直線的なプロセスとしてみなされ、学習者はリスニング・スピーキングから始めて、後になってからリーディング・ライティングを取り組むものとされていた。これが、学習活動としてのリスニングに対する第1の見方である。

これに対して、学習は integrative なプロセスで、4技能のすべてを同時に導入しなければならない、というのが第2の見方である。ここでは、初期の段階でのリスニング教材は、既習の構造パターンに限定されたものでなければならない。第3の見方では、言語学習は理解を中心としたプロセスとして見なされ、リスニングが言語学習の中心であり、使用されるテクストは理解できるインプット (comprehensible input) を提供し学習を促進するものでなければならない、としている。

このような最近のアプローチは L1 習得に見られる 2つの特徴——子供に向けられたインプットに対して大人と同じような言葉を返そうとしない時期 (Silent Period) の存在、言葉を使い始めてからでも表現力より理解力が高いこと——を基盤としている。このような Krashen らの主張から生まれてきたのが、Total Physical Response など

を含む Comprehension Approach と呼ばれる一連の教授法であるが、共通して言えることは、初期の学習段階では L2 を話すことを強制せず、理解力を伸ばす活動に集中する点である。学習者に自信が生まれるまで L2 を話すという負担を取り除くことによって、motivation/competence が高められると主張されている。外国語学習には comprehensible input が必要であることは明かであるが、同じインプットが、理解のプロセス・学習のプロセスという異なる状況で使われるときの両者の関係・相違については、まったくはっきりしていない。ここでは、短期の理解が長期の学習へとどのようにつながっていくかという基本的な問題は取り上げず、教師が学習者の listening comprehension 能力をいかに養成していくかを検討していく。今回は、Anderson,A. & Tony Lynch. (1988). *Listening*. Oxford : Oxford University Press. 及び短期記憶、発話速度、 pragmatics な要素の理解についていくつかの論文を参照しながらリスニングのプロセスそのものを考え、リスニングのテストではなくリスニングの指導という観点から、学習者の発話理解を手助けできるようなリスニング課題の使用を検討していくことにする。

II リスニングのプロセスについて

Anderson & Lynch (1988)は、会話の相手の言ったことを理解し反応できなければ、前もってスピーチを練習しても意味がないことを指摘し、リスニングがスピーキング同様重要なスキルであ

としている。ラジオ、テレビ、講義を聞くといった場合を除き、多くの場合リスニングは相互的な (reciprocal) スキルである。スピーカー、リスナーに役割演出の機会が与えられているリスニングを中心に話が進められている。

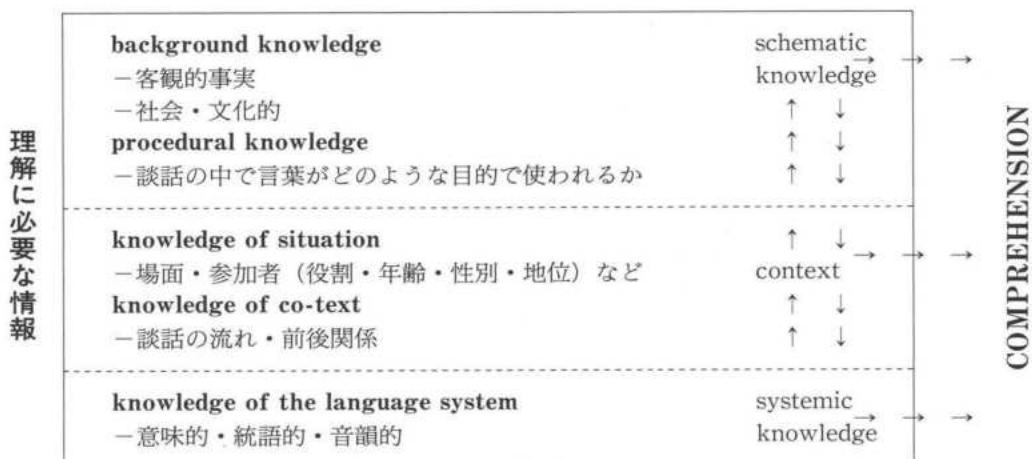
1. Active で複雑なリスニング・プロセス

効果的なリスニングを行うためには複雑でアクティブなスキルを必要とし、そこには多くのプロセスが関与している。これらのプロセスが、L2 研究、心理言語学的な研究の対象として注目され始めたのは、1980年代に入ってからのことである。authentic な教材が学習者への主たるインプットの一つとして使われなければならないとして、教室での課題を中心としたリスニング指導法の枠組みを提案したのが Ur (1984) である。Porter & Roberts (1987) は、ネイティブ・スピーカーが日常聞く discourse, L2 学習者が教室外で耳にする発話の特徴と、ELT のクラスで普通聞く英語の特徴の間には大きなギャップがあることを指摘している。さらに、学習者の聞く英語とスピーキングで要求される英語にも、非現実的な mismatch が存在し、このために教室という状況の中ではうまくできても、習ったスキルを教室外の世界へうまく transfer できないとして、authentic なリスニング活動の大切さを強調している。

参考までにこのような ELT クラスのリスニング教材とのギャップのいくつかを並べてみる。1)

イントネーションは、ピッチの幅が普通より大きくピッチの変化も頻繁である。2) スピーカーの発音は音の同化、脱落も最小限できわめて明瞭である。3) スピーカーは、きちんとした短めの完全な文を使う傾向があり、実際によく使われる incomplete sentences をあまり使わない。4) リスニングのテクストは、一定で比較的遅い速度で読まれている。5) 典型的な ELT の会話では、話者がだいたい同程度の貢献をしているが、実際にはある人が会話の流れを支配し、ほかの人は補助的な役割を演じることが多い。さらに、“uhuh”, “mm”などの相手の注意を引くための信号もあまり見られない。6) ELT 教材では、スピーカーの間で共有されている情報も最小限で、物・人物・経験などへの言及も、普通の会話よりも explicit になりがちである。リストし始めれば切りがないが、authentic listening activity を強調した Ur, Porter & Roberts などの考え方方が現在の ELT リスニング教材に大きく影響している。

Richards (1983) は、心理言語学的な研究、談話分析、schema 理論などからの研究結果を集め、リスニング・プロセスのモデルを設定し、会話・academic listening に必要な micro skills を提案し、教育目標が必要に応じて明確に表現できるようにした。さらに、カリキュラム作成者や教師に対してリスニングの教材を評価するための基準を示した点からも、その貢献は大きい。Richards (p.223) によるリスニング・プロセスのモデルを次に示す。



(Anderson & Lynch. p.13)

1. リスナーが関与している speech event のタイプを決定する。(会話, 講義, ディスカッション, ディベートなど)
2. 特定の状況にふさわしい scripts を思い出す。
3. 状況, 予想した script, 発話の前後関係からスピーカーの目的を推測する。
4. 発話の命題的意味 (propositional meaning) が決定される。
5. message の意図的, 発話内行為的意味 (illo-cutionary meaning) が決定される。
6. これらの情報が記憶に留まり, message の形式的な部分は消去される。

このような発話理解に影響を及ぼす, spoken form という伝達手段の特徴として: 1) 発話の基本的な単位としての clause, 2) 縮小, 縮約された形式, 3) 非文法的な形式, 4) ためらい, 言い誤り, 訂正, ポーズなどが多い, 5) 発話速度, 6) リズム, 強勢などがあげられる。内容的には, Porter & Roberts (1987)の指摘した, 教室のリスニングと現実のリスニングのギャップとほとんど共通している。

Anderson & Lynch (1988)に説明されている理解のプロセスについて, 見ていくことにする。

リスナーは入ってくるスピーチを様々な形で処理し, 理解の程度もそれに応じて異なってくる。例えば, 雑音やスピーカーの聞き慣れないアクセントのために言われたことを十分理解できないかもしれない。この場合, スピーチは物理的には耳に入ってきたても, そこに含まれるメッセージはわからない。さらに, 十分聞き取る (hear) ことができても, 外国語の文法・意味的知識が足りないために, 理解できないこともある。聴覚器官を通して入ってきた音連続は, 一時的に echoic memory (音響イメージの記憶) で保存され, 意味のある単位 (patterns of sounds) に変えられ, 普通, 単語という形式で短期記憶の中へ送られるが, この短期記憶の容量が不十分なために, 聞いたことは一語一句わかるが, メッセージの意味は抽出できることもある。これは, 短期記憶の中で意味的・構造的要素の理解が完了するまで, 外国語の単語を維持することができないために生ずる。ここで注目したいのは, 意味的・構造的な知識と短

期記憶の容量にはっきりとした相関が存在することである。最後に, リスナーが意図的あるいは無意識のうちに音連続をプロセスしないこともあるが, これは誰もがよく体験することである。

発話を理解することは passive / receptive なスキルではない。相手が何かを言ったから理解のプロセスが始まるのではなく, リスナーが様々な知識を活用し, スピーカーの意図したことを探しようとする active な役割を演じなければならない。そこで, Anderson & Lynch (pp.3-20)に述べられているリスニングのプロセス・モデルを概観する。

前頁の図は 3 種類の主たる情報源を示している: 1) 言語的知識 (systemic / linguistic knowledge), 2) 非言語的知識 (non-linguistic / schematic information), 3) コンテクスト——会話の状況・発話の前後関係 (context)。ここで使われている“schematic”という用語は認知心理学の schema という概念からきている。schema は, 個別的な知識・記憶・体験によって構成される情報の心理的な framework で, 人が学んだことを自分がすでに知っていることへ取り込むことを可能してくれる。schema と関連して, 自分に馴染みのある状況での出来事の流れに関する知識が, いわゆる script と呼ばれるものである。スクリプトは丁度映画のシナリオのように, 俳優によって演じられる役割・予想される行動の流れを具体化したものである。それぞれの俳優が使う言葉が指定されていない点が, 映画のスクリプトと異なる。例えば, “visiting the dentist”というスクリプトには, 患者・受付係・歯医者・看護婦といった actors, 待つ・診察・治療などこの状況と関連した events が含まれる。

この図の中で注意してほしいことは, 矢印から明らかのように, 下から積み上げていくプロセス (bottom-up processing)・上から推測するプロセス (top-down processing) の両方が理解につながっていることである。リスナーは, 自分の目的などに応じて, その都度二つのプロセスを使い分け, また同時に両者を活用する。発話の理解は, 前頁の図の情報源を同時に利用し, 各 source からの情報を比較・検討しながら語句・文・メッセー

ジを抽出する、いわば interactive process といえる。この点についての研究は、Bard & Anderson (1983) / Elman & McLelland (1984) / Marslen-Wilson (1975) / Marslen-Wilson & Welsh (1978)などを参照してほしい。なお、bottom-up / top-down processing の使い分けについては、後述の pragmatic な部分の理解についてのところで触ることにする。

2. 短期記憶とリスニング

Call (1985)は、短期記憶とリスニング・スキルの関連を調査した論文で、5つの異なる聴覚的インプットに対する短期記憶能力が、どの程度リスニング・テストにおける得点の分散を説明できるかを調べようとしている。5種類のインプットは：1) sentences in context, 2) isolated sentences, 3) random words, 4) random digits, 5) musical tones である。この研究では、統語的な記憶がインプットの理解 (producing comprehensible input) に重要な役割を果たす、と仮定されている。これまでの研究でいくつかの関連が明らかになっている：1) 目標言語 (L2) の記憶容量は、母語のインプットに対する容量よりも小さい。2) 正確にプロセスできる L2 インプットの量は、proficiency の増加とともに増える。3) 短期記憶で一語一句保持できるインプット量を増やすためには、統語的知識が重要である。4) random digits (ランダムに並んだ数字) の記憶と、統語的プロセスに必要な記憶容量・language proficiency との相関は、プラスであるが低い。5) 言語的な分析に関わる記憶 (speech-processing memory) と、言葉にあまり依存しない課題を処理するための記憶 (primary memory) がある。

上の5つのインプットが持つリスニング・スコア一分散の説明は、後へ行くほど (1-5) 低下するというのが Call の仮説である。被験者は、University of Pittsburgh の ESL 学生 (中・上級レベル) 41人で、LL で行われた。1) sentences in context (subtest 1) から 4) random digits (subtest 4) までは、ヘッドホーンから聞こえた言葉を正確にリピートするというテストで、解答はすべてテープに録音された。subtest 5 はトーンの

記憶を試すもので、唯一言語によらない記憶容量を計るために用いられた。また、subtest 1 ではテープでストーリーが流され、10か所でポーズが置かれた。被験者は、cue を聞いたところから後の文を正確にリピートしなければならない。自然なリスニングと同じように、形式ではなくストーリーの内容に集中するよう配慮がなされた。この task では、記憶が要求されることは被験者にわかっているが、何・どの程度の長さのもの、ということは全く分からないので、リスニング中の running memory (実際に作用している記憶プロセス) を試すものである。subtest 2 から 4 へと進むにつれて、コンテクスト、syntax、語彙的意味の順で言語的な要素が排除されていく。結果は、subtest 1 ($r=.57$) / subtest 2 ($r=.65$) のリスニング・テストとの相関順位が入れ替わっただけで、両者ともリスニングとかなり高い相関があり、ほぼ仮説と同じ結果になっている。やはり統語的な知識が、L2 学習者にとって短期記憶容量・発話処理の速度を増すのに重要である。

3. Pragmatic comprehension

Kasper (1984)は、L2 学習者 (L1 はドイツ語) に、英語のネイティブ・スピーカーと role playing という課題を与え、学習者の発話に見られる誤りの分析を通して、pragmatic な理解のプロセスを探ろうとした。データ分析の結果は学習者：1) 発話内行為的効力 (illocutionary force) を暗示するような語句を十分利用していない、2) あまりにも bottom-up processing に頼りすぎている、3) 自分が関わっている状況に適した script / mental frame を活用できない、4) 会話の流れに応じて推測した mental script を変えていくという柔軟性に欠けている、と報告している。この研究結果は、Anderson & Lynch (1988)のリスニング・モデルの中の schematic knowledge / context という情報源を支持するものである。Kasper は、bottom-up processing / top-down processing が必要に応じて選択されるとして、次のような予測をたてた。

1. コンテクストがきわめて慣習的で、直接的発話行為 (direct speech act) に対しては top-

down processing が適用される。さらに literal meaning を決めるこことなく直接 illocutionary force が特定化される。(one-meaning procedure)

2. コンテクストはきわめて慣習的だが、間接的・非慣習的な発話行為 (indirect speech act) に対しては top-down processing が適用される。literal meaning を介して illocutionary force が特定化される。(multiple-meaning procedure)
3. コンテクストはそれほど慣習的ではないが、慣習的な直接的発話行為に対しては bottom-up processing / one-meaning procedure が適用される。
4. コンテクストもそれほど慣習的ではなく、発話行為も間接的で非慣習的な場合は bottom-up processing / multiple-meaning procedure が適用される。

multiple-meaning procedure では、リスナーが発話の literal meaning を先ず決めて、これが否定されれば、コンテクストや会話の原則から適切な illocutionary force が決定できるまで、推測を続けて行く。one-meaning procedure はこれと異なり、illocutionary force を直接決定するものである。以下では、学習者の誤りを具体的にみて理解プロセスを考えてみたい。なお紙面の都合でほんの一部しか紹介できないが、是非この論文を読んでもらいたい。

Kasper はドイツ人学習者のネイティプ・スピーカーとの役割演出に見られる誤りを 3 つのカテゴリーに分けている：1) 相手の発話の命題的内容 (propositional content) に適切な応答ができない、2) 相手の発話の発話内行為的効力に適切な反応ができない、3) 発話行為の 1), 2) のいずれも認識することができない。ここでは、学習者の問題とされている 2 つの誤り：1) 交話的言語使用 (phatic communion) の認識、2) 間接的発話行為の意図された発話内行為的効力 (intended illocution of indirect speech acts) を見てみる。(次の会話のスクリプトで、E はネイティプ・スピーカー、L は英語学習者のことである。ハイフンはかすかなポーズを表わす。なおイントネーションの表記は省略した)

- (1) (E comes home from the university, L is already there)

E: (sighs) oh the traffic tonight-it's terrible-my god

L: **yah-is it.**

- (2) (As in (1), they are both having a beer)

E1: cheers

L1: cheers (they both drink)

E2: uuuh-I needed that you know what the rush hour traffic is like

L2: **oh-tell me**

(1) では、相手の交話的発話に対して驚きで答え (yah-is it), (2) では具体的な情報の要求を出している (oh-tell me) これは学習者が bottom-up processing に頼りすぎているために生じたものと仮定できる。“traffic”は単なる会話を始めるための手段に過ぎないことが理解されていない。また、交話的発話であることを示す“you know”という表現に全く気が付いていない。

- (3) E7: you're drinking a beer there

L7: **yes**

E8: erm er-well I might er-if you were kind enough to offer me one I probably wouldn't say no

L8: of course of course-yes

学習者 (L) は、E が (E7) を言うことによって、“request for a beer”を意図していることを理解できていない。これは、E の発話に対して全く予想を立てずに、bottom-up processing に頼りすぎている。E の発話を、“literal meaning”として理解したためと仮定できる。もし L が multiple-meaning procedure を使用して、会話の状況や原則を考慮していれば、このような誤りはなかったであろう。こうした Kasper のデータから、Anderson & Lynch のリスニング・プロセスのモデルを見れば、このモデルの妥当性がよく分かると思う。

4. 発話速度の影響(Conrad. 1989)

リスニング・プロセスの性質が interactive で spontaneous であるために、これを進行中のプロセスとして (listening as an ongoing process) 調べることは極めて困難なことである。ほとんど

の研究はプロセスそのものではなく、プロセスの結果を見るための課題を与えて、ネイティブ・スピーカーと学習者を比較するというものであった。

一つのアプローチとしては、メッセージの理解が困難・不可能なとき、リスナーがどのような行動をとるかを見る方法がある。すなわち、リスナーの情報処理能力に負荷を加えて理解が不完全な状態を作り、テクストからは得られない情報を自らが補わなければならぬようにする。このために従来いくつかの方法が取られてきた：1) 聴覚インプットにノイズを加える、2) インプットの統語構造を複雑にする、3) 縮小・縮約・省略などによってインプットの一部を削る、4) 聴覚インプットの速度を早くする。ここでは、インプットの速度を変えて、ネイティブ・スピーカーと学習者のストラテジーを観察した Conrad (1989) をみていく。

被験者は、ミシガン州立大学のネイティブ・スピーカー ($N=29$) と、ポーランドの大学生 (英語圏での滞在経験なし, $N=28$) で、ポーランド人学習者は Michigan State University English Language Exam のテストにより中級・上級に分けられた。実験は LL で行われ、被験者には 16 の文がテープで流され、自分が聞いたと思った内容を書くように指示された。この 16 の文は、それぞれ 5 種類の速度：標準発話時間 (180wpm) を 40% に圧縮 (450wpm) : 56% (320wpm) : 71% (253wpm) : 83% (215wpm) : 91% (196wpm) で流され、被験者は自分の聞き取りが完全だと思うまで、段々遅くなっていく文を聞き続けるよう求められた。ネイティブ・スピーカーは、56% の発話時間 (320 words per minute) のところで 96% 内容を思い出せたとしているが、学習者のほうは、上級が 83% の発話時間で 64% の理解、中級が 35% の理解であった。(内容の記憶は、正確に再現できた単語の数で測定されている。) これは量的な違いで、質的な違いの方がもっと重要である。

ネイティブ・スピーカーは、名詞を修飾する形容詞のような補足的な要素は、選択的に省略する傾向をはっきりと示した。時間の制約された中で、メッセージの内容理解に必要な要素に集中するためのストラテジーである。学習者の方は、文の最

初と最後の方にある単語はよく覚えているが、中央へと移るにつれて思い出せないという傾向がはっきり出ている。このことから、外国語学習者はメッセージの内容ではなく、インプットの形式に依存しすぎていることがよく分かる。少なくとも文レベルのリスニングにおいては、センス・グループに分けるといった練習をするのも重要である。

III リスニング教材(Anderson & Lynch, 1988)

1. 教材の Grading

リスニングに関する研究のほとんどは 10 代のネイティブ・スピーカーを対象にしているが、これらの研究結果から Anderson & Lynch は、リスニングに影響を及ぼす主要な特徴を次のように分類している：(A) information organization (時間的な流れに沿ってストーリーが展開されているか？・タイトルは informative であるか？・要点がパラグラフの最初に示されているか？), (B) familiarity of topic, (C) explicitness of information (理解に必要な情報しか含まれないか？・redundancy がどの程度埋められているか？・代名詞、代用表現を含めて同じ人物や物、出来事を指す、形式の異なる表現がどの程度あるか？),

(D) type of input (description / story telling / opinion-expressing の順に難しくなる・登場人物、出来事など、区別しなければならない要素が増えるほど難しくなる), (E) processing load (処理すべき情報量は？・与えられている時間は？・全部聞いてから答える？・ところどころ止めて反応を見る？・聞きながら同時に反応？), (F) visual support, (G) group format (グループの中で互いに協力しながら課題に取り組む？), (H) type of task (絵や図を描くなど、即時的反応を求める課題・要約などの、聞いて選択的に情報を抜き出す課題・客観的事実と意見や態度を区別して評価をさせる課題、の順で難易度が高くなる傾向がある)。もちろんこれらに加えて、文法・語彙・要求される背景的知識や反応・発話速度・アクセントなどが上げられる。こうして出てきた難易度

調節の基準は大変複雑であるが、リスニング・プログラムを計画するためには直面しなければならない問題であるとしている。

2. 指導手順

開発されたリスニング・プログラムで使われた教材は、1) 学習者用の図・地図など(完成するルートをたどる), 2) カセットテープ(課題の指示文が録音されていて、教師は予め決められたところで一時的なポーズを置く), 3) 教師用の解答(完成図・ルートの示された地図など), 4) ガイドライン(意図的に埋め込まれた、理解が困難と思われる部分の指摘)により構成されている。

学習者がテープの指示に従って完成していく過程には problem points(意図的に入れられた曖昧な部分、曖昧なままでよい部分・clarificationを求める必要のある部分)などがあり、テープが一時的に止められる。ここで学習者には4つの選択がある: 1) 何ら問題がない、課題を解くには次を聞く必要があると判断すれば、次の部分を流すように求める, 2) もう一度テープを流してもらう, 3) 様々な形で教師に情報を求める, 4) グループの中で相談する。このように、学習が教師と各グループ・グループ内部で interactive に展開されているのはユニークで、Anderson & Lynch のリスニング・モデルを反映したものといえる。

IV 最後に

Anderson & Lynch の第7章に紹介されている教材は、L1 listening comprehension project の一部として生れてきたものである。これらの教材は、教室での英語学習者に対しても非常に有効であることが報告されている。また、英語学習者・10代のネイティブ・スピーカーがこの教材を使った授業の中で、どのような発言をしてどのように練習が進んだかも詳しく報告されていて、リスニングそのものを教えている(テストではなく)という観点から興味深い。この章は、具体例も多く、その全容をここで紹介することは不可能に近いので、是非読んでほしい。第8章は、具体的な目標・指導手順・評価法が課題ごとに提示されていて、

現場の教師がリスニング指導で自分としては何ができるかを、分かり易くまとめている。

(まつなが たかし・南山大学講師)

参考文献

- Bard, E. G. and A. H. Anderson. (1983). The unintelligibility of parental speech. *Journal of Child Language* 10:1-18.
- Call, M. E. (1985). Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis. *TESOL Quarterly* 19:765-781.
- Conrad, L. (1989). The effects of time-compressed speech on native and EFL listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 11:1-16.
- Elman, J. and J. McLelland. (1984). Speech perception as a cognitive process: The interactive model. In *Speech and Language: Advances in basic research and practice* (Vol. 10). New York: Academic Press.
- Kasper, Gabriele. (1984). Pragmatic comprehension in learner-native speaker discourse. *Language Learning* 34:1-20.
- Marslen-Wilson, W. D. (1975). Sentence perception as an interactive parallel process. *Science* 198: 226-228.
- Marslen-Wilson, W. D. and A. Welsh. (1978). Processing interactions and lexical access during word recognition in continuous speech. *Cognitive Psychology* 10: 26-63.
- Porter, D. and J. Roberts. (1987). Authentic listening activities. In M. H. Long and J. C. Richards (eds.). *Methodology in TESOL: A book of readings* (pp. 177-187). Rowley, M. A.: Newbury House.
- Richards, Jack C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly* 17: 219-240.
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

アメリカの 人種と民族

23

國弘正雄

ソ連の民族問題考

この文章を実は今、蘇都モスクで書いています。幸いゴルバチョフ議長に会ってしばらくの間でしたが話ををするという、願ってもない幸運に恵まれた直後にしたためています。

同議長の改革路線、つまりペレストロイカの成否に、ソビエト自身の栄枯や命運がかかっていることは言うまでもありませんが、単にソビエト一国だけではなく、世界全体の行く末、ひょっとすると存立すらが大きくかかわっている、と言っても決して過言ではないと思うのです。その意味でゴルバチョフ氏自身ないしは彼の改革路線の今後には、世界の心ある者がおしなべて強い関心といささかの懸念とを寄せざるを得ない、と言えるでしょう。

そして、このコラムもソビエトやゴルバチョフ氏の問題と全く無関係とは言えないのです。なぜかと言えば、ゴルバチョフ氏やソビエト社会が今逢着している最大の問題の一つは、皆さんご高承のように、民族問題だからです。

折しも今日の報道はソビエト軍がアゼルバイジャン共和国 (Azerbaijan Soviet Socialist Republic) のバクー (Baku) 市——石油生産の一大中心地として有名です——に入り、同市内を武力制圧した旨を伝えています。死者数百人を出した、という報道もあります。

今回のこの事件は今に始まったものではありません。ここしばらくの間にわたりこの地域はほとんど無法地帯化してきました。それもアゼルバイ

ジャン人とアルメニア人の内乱化——人によってはレバノン化と呼ぶ向きもあるほどです——という、いわば民族次元の騒乱状態がずっと続いてきたのです。

アメリカにおける人種と民族を取り扱うこのコラムにとっても、ソビエトにおけるこのいわゆるカフカス騒乱は無関心ではおられない緊急性を持っています。もし万が一この問題が收拾できないとすればゴルバチョフ議長の政治的な立場や権威が破滅的な打撃を受けることは必至です。

旧バルト三国——沿バルト三国ともいわれるリトアニア、ラトビア、エストニアの三つ——におけるソ連邦からの分離独立要求は高まる一方で、ゴルバチョフ議長が対応に苦慮しつつあることは、日本のテレビでも生々しい形で報道されていますから皆さんも夙にご案内のことでしょうが、さらにこの上にカフカス騒乱が加わるとしたら、議長の影響力の致命的な低下はおろか、失脚すら考えられぬではありません。それがせっかく風通しのよくなったソビエトないしは世界情勢全体にとって、どれだけ大きなマイナスをもたらすか計り知れません。

先程私は、今に始まったことではない、と書きました。というのは、アメリカと同様、ソビエトは革命のはるか以前から、アメリカなどよりもっと長い間にわたって、130もの民族・言語集団からなる複合的な存在であり続けてきたのです。

日本ではややもするとあの国を、クレムリン統率下の一枚岩と考えてきました。しかしありようは、100以上の民族が130を上まわる言語を用い、ロシア正教ほかカトリック教、バプテスト派を中

心とする新教各派、そしてイスラム教や仏教を奉じ、15の共和国（union republics）からなり、その中にも少数民族の自治共和国（autonomous republics）が²⁰、自治州（autonomous regions）が8つ含まれている大変な複合国家なのです。

88年3月6日の朝日新聞の社説、「ソ連民族騒動の裏にあるもの」も指摘しているように、「まさに世界最大のモザイク国家」があの国なのです。しかもこの社説が書かれたのは、アゼルバイジャン共和国の民族暴動がきっかけでした。もう2年も前のことですが、その後も事態がほとんど解決を見ていないことがはっきりします。

ゴルバチョフ議長もすでに2年も前にそのアピールの中で「各民族が社会、政治、生活の各領域での自分たちの要求、自分たちの母語、文化、慣習、信仰の必要を満たさなければならぬ」と指摘し、多民族国家としてのあの国にあって、各構成要素の自主性が尊重されるべきであるとうたっています。

さすがにペレストロイカ（再編）とグラスノスチ（情報公開）を政治路線の二本柱に据えてきた同議長だけのことはあると、感銘もひとしおです。

特に歴代のソビエト指導者がインターナショナリズムを口にするときは、実は国内少数諸民族が個々の「ナショナリズム」を抑えて、ソ連邦——今日の形に形成されるまでに5年を要しました——に一体化せよ、という意味だったことを思い起こすと、ゴ議長の指摘がどれほど斬新なものであるかに想到せざるを得ぬのです。

日本では実に軽々と、国際化とか国際人とかいう、妙にツルツルとした、口当たりのよい言葉が頻用されますが、ソビエトにおける国際化が日本の用法とは似ても似つかぬ厳しさを秘めたものであった——最近では少し違ってきてはいますが——という事実は肝に銘じておいてよい点だらうと思います。

ただこれが言うは易く行なうは難いことは容易に想像されます。

特に人口52%を占める大ロシア人、にとっては少数民族の発言力の増大は必ずしも受け入れ易い事態とはいえぬのです。考えてみれば革命の中心となったのは、彼等大ロシア人が大宗を成すロ

シア共和国でした。人口でこそ半分ちょっとですが、面積では8割に近く、革命以降のこの72年といふもの「國の主人公」として、社会主义ソ連邦を取りしきってきたのはほかならぬ彼等でした。歴代のリーダーがinternationalとはロシア化（Russification）の謂であるとしてきたのも、こういう背景があればこそでした。しかも皮肉なことにこのロシア化への動きを、暴力的なすさまじさをも伴って推し進めて行ったのは非ロシア人のグルジア人だったスターリンでした。Georgian Soviet Socialist Republicというのが同共和国の正式な英語の呼称で、発音がアメリカ南部のGeorgia州とほとんど同じなことから、混同されることもままあるのですが、それはともかくスターリンは200%のロシア人であることによって自らのつグルジア人としての引け目を覆い隠すかのように、故郷のグルジアを含む一帯の非ロシア共和国や非ロシア人に対し、仮借のないロシア化、つまり彼の言う「国際化」を強要したのでした。なお全くのついでながら、今のシュワルナーゼ外相もグルジア人、他方、かつて副首相として最長不倒距離を誇ったミコヤンはアルメニア共和国（Armenian Soviet Socialist Republic）の出自でした。

このように見えてくるとソビエトとロシアとを単純にイコールで結びつけることには、特に言語と民族の面からは、全くの妥当性がないことがはっきりしてきます。

現に私個人の体験からいっても、かつてキエフ——かのチェルノブイリの近くの大都会です——を訪れたときに、アッシリア人という運転手さんに出会ったことがあります。言うまでもなくキエフは、ウクライナ共和国（Ukrainian Soviet Republic）の中心で、住人の75%近くはスラブ系の白色人種ではあっても非ロシア人のウクライナ人です。しかもそのほとんどがロシア正教徒（Russian Orthodox）ならぬローマカトリック教徒で、今回ゴ議長がバチカンを訪れローマ教皇と歴史的な会見を行ったことと無縁ではないのです。ところでその運転手さんですが、容貌や風体が明らかにウクライナ人でもロシア人でもなさそうでしたので思い切って尋ねたところ、アッシリア人とい

う答えが帰ってきて、さしもの小生も虚をつかれてたじろいだものでした。

だってアッシリアという名前は紀元前600年頃に滅んでしまったと、小生愚かにも思い込んでいたからです。こんなことを言ったら差別語だとしてお叱りを受けそうですが、かの古代魚のシーラカンスがいきなり目の前に運転手——中国やソビエトでは社会的地位がとても高いのです——の制服を一着に及んで立ち現われたような気がしたのです。

アッシリアと言えば、歴史書の古代オリエントのあけばの、といったうんと前の方でお目にかかるたばかりで、その後はとんとご縁に恵まれなかつたわけで、小生が仰天した次第もきっとお判り願えようと思うのです。

事実、物の本によると今でもソビエトには2万数千人のアッシリア系がコーカサス地方を中心に居住していると言います。そしてついでに申し上げておくなら、アメリカにもアッシリア系がいることです。特にニューヨークのいわば——日本語と似たような意味における——下町はブルックリンの一部にウクライナ系やロシア人が集まって居住している地域があるのですが、その地域に近接してアッシリア系が住まっており、ソビエトのアッシリア系との間にも交流があるようです。

なにしろ彼等もまた誇り高い古代の民で、特に彼等の奉じるキリスト教は、アッシリア教会の名のもとに、ローマカトリックやギリシャ・ロシア正教よりもっと古い、いわば由緒正しい正統派という自負に支えられています。

実は昨日もアッシリア教会の聖職者に小生も出席した同じ会議で会い、いろいろ話を聞いたのですが、穏やかで謙虚な語り口ながら、静かな自信がたゆたってくるような口吻で、その筋目の正しさのほどが推し測られました。なお中国史でいう景教、西洋史でいう Nestorian はアッシリア由來のキリスト教と理解して頂いてよいようです。

このように見えてくると、ソビエトとアメリカとが共通にもっている、人種民族の多様性 (diversity) の大きさに今更のように感心させられるのです。民族集団の数もアメリカの126に対しソビエトは130前後と言うのですから、全く同じと言えま

す。ただアメリカと比べてはるかに古い根生いの集団がうんとこさるのがいまのソビエトですから、アメリカにおけるよりはもっと厄介だ、と観じ得られるように思います。

そして繰り返すなら、ペレストロイカとグラスノスチの現ゴルバチョフ路線が、この古くて新しい、しかも非合理的な情念のほとばしりを生みやすい民族(人種)、言語、宗教問題に火をつけたことは明白です。なにしろ從来はタブー視されてきたこれらの点についての発言もぐんと自由になりましたし、かつてスターリンによって生れ故郷から強制移住させられたクリミア・タタール人——日本でいうダッタン人ですが、2年ほど前に故郷を求めモスクワの例の聖なる赤の広場に坐り込みを試みても逮捕されず、現にクレムリンのオエラ方に直訴して直接談判する途も今では開かれているからです。

あるオエラ方が「手綱をゆるめれば要求はさらにエスカレートし、逆に厳しく押え込めば一層の反発を招く」と一人ごちていたのは、今の新しい路線のもつ綱渡り的な難しさを物語っています。ただなんとしても成功してもらわねばならぬので、小生もゴルバチョフ議長に対し、この面での成果の多からんことを祈る旨述べ、そのとおり、ありがとうございます、という発言を得たことでした。

少なくとも從来とは違ってこの難問について、臭いものにはフタ的な、闇から闇にほおむりさる、というかつての姿勢は今のゴルバチョフ治下のソビエトでは大幅に消退しており、もっと客観的な現実注視ないしは自己批判と率直な報道の姿勢が高まっていることは確かです。

これは大いなる前進というべきで、これから的事態の推移と懸念と希望とがない交ぜになった思いで、注意ぶかく見守っていきたいものです。

なおこのソビエト考の最後に、言語について一応の素描を試みておくことにします。

いまさら言うまでもなく、言語は宗教と並んで、ある一つの民族の自他意識、セルフ・アイデンティティを構成する主たる要素ですが、革命当時のソビエトには、180以上もの異なる言語が存在していました。ところがかのロシア化の進行とともに、130内外の言語と5つの表記法(alphabets)を残し

つつも、今日では日常的にロシア語を使い、少なくとも理解に困難を感じないソビエト市民は、2億6千万人強の全人口の実に82%近くに上がっており、共通語としてのロシア語の果たす機能は革命後72年を経てますます高まりつつあります。

国際社会における共通語としての英語の役割と同工異曲と申し上げたら、あまりにも牽強付会に過ぎるでしょうか。もっとも最近の国勢調査によると、1億3,730万人のロシア人以外にも、のべにすると1,700万人弱の非ロシア人がロシア語をもって母語としているほどで、言語面でのロシア化の進行度合の大きさが察せられます。

なお130前後と言われる民族・言語集団には、千人以内のミニ集団も6つほど含まれ、その最小のものはわずか500人を残すだけとなったネギタル族で、ハバロスクに住み、ツングース系の言語をしゃべります。また太平洋のコマンドルスキーア島には550人ほどの、いわゆるアルユート族が住んでいますが、彼等はアメリカのアラスカ地方に居住するアルユート——アリューシャンという地名はわれわれにも懐かしい地名です——と同族で、米ソの雪解けが始まった今日では、相互の交流が再び可能となりました。

アメリカとソビエトとの類似性の高さないしは縁の深さは、かくして驚くほどで、どちらかというと单一性が高く、高度の族内婚(endogamous)社会である日本とは月とスッポンの違いといえるように思います。

ソビエトの民族紛争が深刻化している今日この頃だけに、アメリカの人種と民族を取り扱う本稿の読者の皆さん方に、敢えてソビエトの事情をたとえ簡単にでもご紹介すべきであると思ったのです。ご了承下さい。決して irrelevant ではないのです。

Black Americans

さてここで話をアメリカに戻します。しばらく時間をかけていわゆるアメリカ・インディアン、Native Americans を取り上げてきたのですが、これからは Black Americans、つまり Negro を取り扱うことにします。

むろん黒人は Negroid、黒色人種に属するわけで、その点、もし白人(Caucasoid)と彼等との間に問題があるとすれば、それはれっきとした人種問題と呼べるわけです。

よく日本では、例えば朝鮮民族へのいわれのない差別を、人種差別とか人種偏見という言葉で呼びますが、これはルーズな用法というべきです。朝鮮民族とわれわれ日本人とは同じ Mongoloid、黄色人種に属するからです。したがって厳密には民族差別ないしは民族的偏見と呼ぶのが正しいのです。

もっとも race という英語の言葉もあれで結構曖昧な使われ方をすることが多い、これは人種という概念自体がかなり非科学的なものであることを問わず語りに物語っている、といえましょう。

特にヒトラーの唱えたアーリアン人種(the Aryan race)の優秀性などというのは、大体が Aryan という比較言語学の概念を人種・民族に無理矢理に当て嵌めたもので、科学的根拠に乏しく、ましてやそんな怪しげな理屈のもとに、一説では600万人ともいえるユダヤ人を虐殺したのですから、暴虐がきわまっていただけでなく、非科学的そのものでもあったのです。

さてアメリカ黒人に対する異なった名称の数々については、すでに小著『アメリカ英語の婉曲語法』(ELEC刊)の中巻で詳しく解説しておきました。たとえば奴隸解放直後の黒人が自らを African と呼ぶことを好んでいたこと、ついで恐らくは Irish-American, Italian-American などいわゆる hyphenated Americans とのならびで Afro-American という新語が生れ、ついで Negro という語が定着し、さらに戦闘的な若手黒人の中からはっきり black とか black Americans と自らを呼ぶ傾向が強まっていたこと、などの推移を用例とともに説明しておりますので、関心をおもちの向きは是非同書にお就きいただきたいと思います。戦闘的な若手黒人の間で Negro がむしろ卑しめられ、black という言葉の方が大手を振っていることは、black is beautiful とか black power という表現の力強いニュアンスからしても容易に理解できます。にもかかわらず、当の黒人自身の胸中深く、black であることへ

の自己憐愍ないしは自己嫌悪の念がたゆたっていることも事実でして、ことはそう簡単ではありません。

以下の二つの用例がそのあたりの事情を垣間見せてくれます。第一の用例は40年代のことですからまだしも理解できるのですが、第二番目の用例は比較的最近のことですから、ハッと胸を突かれるをえないのです。特に子供の話ですから、なおのこと止んぬるかな、という思いが強いのです。

One of Josephine Miller's most anthologized poems, "Government Injunction Restraining Harlem Cosmetics Co." is about those sad times when *blacks*, desperate for recognition, spent money on chemicals to make them whiter. "It came straight from the times, the 1940s," she says. (Westways: Nov. 1974, p.87)

(女流詩人ジョゼフィン・マイルズの作品のうちもっとも詞華集に頻繁に載せられているのが「ハーレム化粧品会社に対する政府の活動差し止め命令」と題する一篇である。この詩は、当時の黒人が何とか世間で認められようとするあまりに、必死になって皮膚の色を少しでも白くすべく、薬品に大枚を投じたという悲しい時代を扱った作品である。

「40年代というのはまさにそういった時代だったのよ、それを歌っただけだわ」と彼女はいう。)

自分の皮膚に漂白剤の一種を塗りつけることで何とか見映えを白人に近づけ、世間での通りをよくしようと必死になっていた黒人（の恐らくは女の子）、哀れを催すとともに、誰に対するというわけではないが無性に腹立たしくなってきます。むろん薬品や化粧品を使ったからといって「お肌が白くなる」なんていうことは黒人の場合にはとても考えられぬのですが、誇大広告をしてはせっせと金儲けをしていた化粧品会社が、ニューヨークの黒人街はハーレムのど真ん中にあったのでしょうか。ひょっとすると黒人の経営になるものであつたかも。その会社宛に出された法廷命令、それがこの詩のテーマというわけだから泣かせるではありませんか。

次も同様に泣かせる話題。ただしつい5年ほど前のことです。

Two years ago Psychologist Darlene Powell-Hopson of Middletown, Conn., tested 155 *black* and white youngsters between the ages of three and six in Headstart programs or preschools in New York City, on Long Island and in Connecticut. Using 20 Cabbage Patch dolls identical except for color, Hopson asked the children to give her the doll that "you want to be, you want to play with, is a nice color and would take home if you could." To Hopson's surprise, 65% of the *black* youngsters selected white dolls.

Comments from some of the children particularly disheartened Hopson. One boy, for example, insisted he was white, pointing to his palm. "Black is dirty," declared another. Still, says Hopson, her study does not show that *black* youngsters" are full of self-hatred or that they want to be white. It does mean that the message they're getting is that it's preferable to be another race." (Time: Sept. 14, 1987, p.52)

（2年前に、心理学を専門とし、コネティカット州ミドルトンに居住するダーレン・パウエル・ホプソン女史が、3才から6才までの黒人と白人の子供合計155人を対象に調査を行なった。彼らはニューヨーク市、ロングアイランド、それにコネティカット州に住む子供達で、ヘッドスタート計画参加者もしくは保育・幼稚園児であった。

色を除いては全く同一のキャベツ人形を用いたホプソン女史は、自分がそうでありたいと望み、一緒に遊びたくなり、できたら家にもって帰りたい色の人形を渡してくれるようになると子供達に頼んだ。

そうしたら驚くまいことか、黒人の子供達の65%までが白人の人形を選んだという。

子供達が寄せたいくつかの発言は特に彼女の心を暗くした。男の子の一人は自分の手のひらを指しては、自分が白人であるといって聞かなかった。いま一人の黒人は「黒いって汚らしい」と言ってのけた。

とはいっても、黒人の子供達が自己嫌悪の固まりであるとか、白人になりたがっている、という事実を示すデータはこの調査からは出てこない、と彼女は言う。「自分たちの人種とは違った人種の方が望ましい、というのがあの子たちが外から受けている内容なのよね」)

確かに、積極的かつ意識化された自己嫌悪ということではないのかもしれません。でも65%の黒人の幼児がすでに白人の人形を選んだという事実はズシリとした重さを持つといえます。彼らの無垢な魂の上にどういった社会的文化的バイアスが刻印されているか、この数字は明確に物語っているからです。

そしてここでふと思いつくのは、社会人類学者の中根千枝東大教授が20年ほど昔に物されたエッセイです。たしかスエーデンの子供を例に取り、同教授は黒人の人形が彼らの好みの対象である旨を述べ、ある種のエキゾシズムがその原因であろうとしていました。

確かに北欧は透き通るほど白皙な皮膚の色を持つ人々がほとんどで、浅黒い皮膚を持つのはほとんどが外国人、ましてやニグロ人種は、ふりの観光客を除いては全くといってよいほど見当たりません。それだけにあの国の幼児にとっては、黒い人形は、好奇や嗜好の対象ではあっても、嫌悪や排斥の対象ではありえないのです。

ところ変われば、という思いがしきりです。

黒人の人形といえば、Black Sambo 人形が日本でも問題になったことがあります。たしか2年前の夏のこと、当時スコットランドのエジンバラ大学のフェローとして会議に出ていた小生は、海の向こうのアメリカや日本のマスコミからの電話での取材攻勢にさらされました。

われわれがよく知っているのは人形化(?)した Black Sambo ですが、これは類型化された一種の固定観念で、グータラで汚くて、しかもいつも白人にヘコヘコしている男、というイメージなのです。

以下の高名な日系社会学者はこのイメージが、奴隸社会を内外部からの崩壊から守るために、人為的な目くらましの一つであったと鋭く指弾します。

Before an answer of any depth can be offered to these questions, the function of a stereotype should be clarified. One obvious example of the use of a stereotype is the lazy, servile *Black Sambo* image which served to

justify slavery and pacify a potentially explosive social structure. The *Black Sambo* stereotype was not held by the Southern Anglo innocently, but to protect his slave society.

(Dennis Ogawa: *From Japs to Japanese*, p.47)

(これらの間に對し、多少なりと深みのある回答を提示しようと思えば、ステロタイプの果たす機能を明確にする必要がある。ステロタイプの用途のはっきりした例の一つは、奴隸制を正当化し、社会構造の爆発の可能性を未然に封じ込めるために役立った、なまけものでへつらってばかりいる黒人サンボーのイメージである。南部白人が黒人サンボーというステロタイプを利用したのは無知からくる偶然ではなく、奴隸社会を守り抜くための意図的なもくろみだった。)

最後に黒人がスポーツの世界で秀でていることを示す用例を、黒人雑誌への投書欄から一つ。黒人喜劇役者のエド・マーフィーに関する投書である。

I would like to thank you for your article on Eddie Murphy in your April EBONY. I am a 19-year-old Black female and I think it's great to see a young Black making it big in something other than sports. Many young people feel that the only way to make big bucks at a young age is to be a Herschel Walker or an Isaiah Thomas. But it's really nice to see a handsome young brother making it off his wits.

(*Ebony*: June 1983, p.10)

(4月号の御誌のエド・マーフィーについての記事よかったです。私は19才の黒人女性ですが、スポーツ以外の世界で若い黒人が成功しているのは本当に素晴らしいわ。若くて大金を手にするためにはハーシエル・ウォーカーやイザヤ・トマスでなければムリと思っている子も多いけど、ハンサムな同胞の男性が頭を使って立派にやっているのを目の当たりにできるのは何としてもすてきだわ。)

次回からアメリカ英語におけるアメリカ黒人がらみの常識をそれぞれの用例とともに見て頂くことにします。ご期待下さい。

(ぐにひろ まさお・参議院議員)

『英語学の関連分野』 英語学大系 6
柴谷方良・大津由紀雄・津田 葵 著
大修館書店
A5判, xxiii+573頁, 5,670 円

評者 井上和子（神田外語大学教授）
「言語類型論」「心理言語学」の項
井出祥子（日本女子大学教授）
「社会言語学」の項

言語類型論（柴谷方良）

本篇は言語類型論の歴史をふまえて、統語類型論を中心に、著者の主張するプロトタイプ（原型）類型論の必然性を、多くの言語からの資料を用いて説得的に論じている。特に3、「主語を巡る諸問題」では、著者がフィリピン諸語の現地調査から得た洞察を、独創的な理論的考察に発展させていて、読みごたえがある。4.は、類型論的観点から Chomsky 派の普遍文法にかかる諸提案を批判したものであるが、理論的研究における言語資料の重要性を強調しており、参考にすべき点が少なくない。

1. 「類型論の展開」では、第一期を19世紀の Schlegel 兄弟に始まり、Humboldt などが加わった言語の類型的分類、および形態論的観点からの個別言語の全体的特徴づけの時期とする。プラーグ学派を中心とする第二期は、個別類型論台頭の時期とし、母音の類型論的研究 (Trubetzkoy)、幼児の音素習得過程、失語症の音素喪失過程の基礎としての音素構造の類型的パターンの研究 (Jakobson)、機能的観点からの主題と主語に関する類型的問題提起 (Mathesius) をあげている。特に、Jakobson がある音素Xの存在が他の音素Yの存在を含意するという非可逆的連係の法則（含意法則）によって音韻組織に関する普遍的制約を捉える可能性を示したことを、普遍文法に直結した類型論研究への方向づけとして評価している。スタンフォードグループによる第三期も個別的類型論を引きつぎ、語順を中心とした Greenberg (1963) の統語類型論を代表的なものとする。

2. 「統語類型論」では、語順と文法関係を取り上げる。語順では Greenberg の主語 (S), 目的語 (O), 動詞 (V) の基本的配列と、前置詞または後置詞の使用、属格と主名詞および形容詞と被修飾名詞の位置などの相関関係を含意規則として示している点に注目。Greenberg が普遍的特徴を傾向としてあげているのに対して、筆者は類型的特徴を全部、あるいは大部分

具えているものをプロトタイプとし、特徴の数が減少するにつれてプロトタイプから遠ざかると考える。自由語順の言語が存在し、SOV の基本的配列以外の要因が語順決定に関与していることを指摘し、広い視野からの説明的理論の必要性を説いている。文法関係については、これを原始要素とする関係文法を取り上げ、文法関係の交替の可能性（例えば受動化において能動文の直接目的語のみを主語にするもの、直・間接目的語を主語にするものなど）によって、普遍的制約を捉えるとともに統語構造の類型化が可能であるとする。関係詞節化の研究 (Keenan and Comrie)、使役文の補文主語の格に関する普遍的パターンの研究 (Comrie) にも言及している。

3. では、対格言語と能格言語を取り上げ、主語プロトタイプ論を展開している。Keenan の基本的主語の特性を用い、主語を多角的な特性の集合として捉える方向を示し、Keenan の特性が英語によく適合するが能格言語では相矛盾する結果が出ることを、Dyirbal, Walbiri, Quiche を例にして示している。主語がさらに不明確なフィリピン諸語では、ACTOR (行為者) がトピックになっている時にすべての主語特性が集中する。これがプロトタイプ主語である。この観点から能格言語のほとんどはプロトタイプ主語を持たないと結論する。能格構文と受動態を別個の構造であるとする主張にも説得的な議論が見られる。次に英語の主語の特殊性を見るとともに、主語の類型論的考察をするために、題目と動作主の関係を取り上げる。英語では題目と動作主が主語として収束し、その結果題目文と無題文との間に構造的な違いがない。また英語では動作主を一般化し、自動詞の被動者、自・他動詞の経験者まで一般化して主語にする。地方、日本語では題目と主語が区別されている。フィリピン諸語の題目は一部が主語に統合されており、英語と日本語の中間に位置する。このように、主語という範疇への統合を一種の文法化と考え、文法化の類型論を展開した、

独創的・実証的な理論立てである。

4. では、含意法則とパラメータの類似性を指摘し、最近の生成文法で編み出された「原理とパラメータ」理論を解説している。特に中国語にたいするTravisの主要部前置／後置と意味役割付与の方向という二つのパラメータを用いた分析に言及。しかし、Huangのゼロ形式の主語と目的語にたいする空の題目の存在の仮定、日本語に動詞句を仮定する階層性の仮説、福井の語彙投射と機能投射の区別によるに日・英語の比較などに対しては、反例をあげて反論している。現在の生成文法の仮説への反証にはさらに綿密な手続きが必要なので、これらの反論が直ちに受け入れがたいとしても、耳を傾けるべき指摘である。

本篇は言語の多様性を示す数々の事象をあげ、しかもこれらが決してでたらめではなく、規則性を持っていることに気づかせる著作で、理論の違いをこえて共感を呼ぶものである。

心理言語学（大津由紀雄）

本篇で扱っている言語心理学は、生成文法理論と表裏一体の関係にある。初めの3章が生成文法理論の根幹をなす諸概念および普遍文法(UG)にかかわる原理とパラメータの解説に当てられているのは、そのためである。いずれも明快な説明で初心者にも分かりやすい。残る4章で文法獲得理論を取り上げている。4. 「経験と文法獲得関数」は諸仮説の提示と実例、5. 「文法獲得小史」は多様な研究の紹介に当てている。特に5では実験的研究という観点からの論理的検討が参考になる。6. 「代名詞とその先行詞に関する構造条件と英文法獲得」では事例研究の中に著者の最近の研究内容を紹介するとともに今後の課題をあげ、7. 「展望」でしめくくっている。補章として1. 基本文献、2. 文理解に関する研究、3. 文法獲得理論以外の言語心理学全般の概説、第二言語獲得などの研究領域を紹介している。

1. 「言語心理学と生成文法理論」では生成文法理論の主要概念の解説をもとに言語心理学の位置づけを行う。言語が人間という種に独特な能力で、種に一様に具わっており、創造的に使用されるという事実と、乏しく個人差の大きい経験（刺激）にもかかわらず言語獲得が可能であるという事実に対して、「ヒトに生得的に与えられている普遍文法を認めることによって、文法獲得の論理的問題に対する解答を模索する」という研究方法によらざるをえないとする。また生成

文法理論が言語知識という実在に関する抽象的実在論であることを指摘し、その中心的概念である合理主義、モジュール性、計算主義について明快な解説をしている。

2. 「文法獲得と生成文法理論」では、生成文法理論の文法獲得モデルを示す。 $[おとの文法 = f(UG, E)]$ ただし、 f ：文法獲得関数、 E ：経験] 次に、文法獲得における生得原理と経験の役割、瞬時の文法獲得の仮説について述べ、文法獲得理論と文法発達理論の関連についても言及している。

3. 「UG—原理とパラメータの理論」では、束縛理論に連合し、パラメータ化された統率範疇の定義を、英語とアイスランド語を例にして具体的に解説。さらに柴谷も扱っている空主語現象を取り上げ、Hyamsの空範疇原理に関する仮説を紹介している。しかし、Hyamsのような空主語言語では主語の位置がAGR(一致要素)によって適正に統率され、非空主語言語ではAGRから主語への統率がないという仮説にたいしては、主語にたいする格付与はどうするのかという疑問が直ちにわいてくる。種々の原理がモジュールとして働く理論体系の中で、一つの仮説が及ぼす影響は大きい。部分的な解説の危険性に注意を払う必要がある。

4. の主要論点は経験の種類に関するものである。特に、肯定証拠と否定証拠のうち、後者が文法獲得に不可欠ではない証拠をあげ、これに対する説明として部分集合の原理と子どもが肯定情報に基づいて作り出す間接否定情報に関して批判的に解説している。大いに参考になる論である。

5. では、まず1950年代後半から1970年代前半までの研究を概説し、Brownによる初期の表層的発現の分析、Braineの「軸語、開放語文法」、発話意図を重視するBloomを経て、生成文法理論にそった実験手法を開発した重要な研究としてC. Chomsky(1969)をあげる。複雑度を増す要因を抽出し、複雑な文法事象の獲得に関して重要な発見をしたと特記している。1970年代のこの分野の多様化にもかかわらず、文法理論の発展と言語心理学研究が平行して進まなかつたと指摘し、後半に至って始めて実現したUGと文法獲得に関する実験について、大津の下接の条件に関する実験、Hyamsの空主語言語の獲得におけるパラメータ値固定に関する研究を詳述している。

6. では、抽象的な構造条件を含む代名詞と先行詞の獲得は、「UGと経験との相互作用が本質的に関与し

ている」妥当な研究対象として注目し、C. Chomsky にさかのぼって、情報収集法の妥当性、実験・観察結果の解釈の妥当性の観点から批判的に検討。これをもとに、Ingram and Shaw および大津（1978）の実験を紹介している。

上に見たように、本篇は抽象的な理論から具体的な観察結果や実験手法に至るまで、論理的によく整理された形で記述されている。N. B.をもそえて、初心者にも、ある程度の知識を持つ研究者にも役立てるよう配慮された労作である。（本題の「心理言語学」に対して、本文中で一貫して「言語心理学」を使っているのは、著者の理論的立場を明らかにしたものであろう）

（いのうえ かずこ）

社会言語学（津田 葵）

言語を社会・文化的コンテクストの中で研究する社会言語学は、その目的もアプローチも多種多様であることで知られている。この分野を少量の紙面で英語学大系の趣旨に沿って概観するという難事業に対し、津田氏はその基本的概念を網羅的に論述するという姿勢で臨んでいる。

内容は、1. 「序論：歴史的背景」で、言語学、社会学、人類学の基本概念のうち、社会言語学が必要とする知識を簡潔に論じ、2. 「社会言語学の誕生と発展」で、この学問のルーツをアメリカの言語人類学、英国の機能主義的人類学、ロンドン学派の言語研究などに認め、各々を詳述した後、社会言語学の定義を多角的に論じ、さらに、社会言語学発生の諸要因、言語学の流れのなかでの社会言語学の位置づけ、目的などについて論じている。3. 「社会言語学の基本概念」では、スピーチ・コミュニティ、伝達能力、言語使用、機能、コンテクストという基本的な概念について、異なった枠組みによる異なる解釈も加えて議論を開いている。4. 「社会言語学の方法」では、すべての社会言語学研究に利用可能なさまざまな方法を整理の上、列挙し、データのタイプ、収集の方法、分析の単位、方法について詳細に論じ、研究に必須のノウハウを要領良くまとめて提供してくれている。5. 「社会言語学の諸相」に至って、はじめて具体的な研究をみることができる。ここで取り上げられているのは、1) Labov 等のヴァリエーション研究、2) Hymes の枠組みによることばの民族誌研究、3) 会話のメカニズム解明をおこなうエスノメソドロジスト達の研究、4) Halliday による言語の機能の研究の四種類であ

る。各々についてその目的や特徴を浮き彫りにし、かつ、その分野の限界と課題を考察している。6. 「社会言語学と関連分野」では語用論、発話行為理論等と社会言語学のかかわりを論じ、7. 「社会言語学の概観と展望」では、言語学と社会言語学各々の理論、および社会言語学におけるデータと理論の関係について論じている。

以上の内容をもって著者が意図した中心テーマは、社会言語学が言語研究との関連において果たす役割、貢献、課題である。「言語」の研究は、本来、言語の機能や使用の側面も含めるものであるはずなのに、「文法」の研究が即言語研究であるとみなされ、機能や使用をも研究対象とする言語研究を「社会言語学」の守備範囲とされている現実を、著者は真剣に受け止めている。この打開を試みる姿勢が随所にうかがえる理論的考察となっている。たとえば、Chomsky の言語（＝文法）理論の妥当性および Hymes の言語使用の理論の基準に照らして社会言語学を考察し、社会言語学が言語学に比べ、未だその形成期を脱していないことを論じている。

また、本篇はどの考え方にも偏らない公平な目でみた概観となっているが、このことは著者自身の実証研究「日米のセールス談議」についての論の展開を抑えているという事実にも明らかである。著者は社会言語学のどのアプローチにも意義を認めている。そして、それらを相補的に統合してこそ研究の究極的な目標としての「言語を駆使する人間理解そのものへの洞察を深める」（p.495）ことができるとの遠望で熱い確信が、本書を貫く底流となっている。

社会言語学を知るために本書を手に取る者は、同巻の「言語類型論」や「心理言語学」のように、この学問の切口で言語事象を明らかに解いてみせてくれる面白さを期待できないかもしれない。しかし、どのアプローチであれ、社会言語学を手がける者にとっては、その相対的位置や問題点について考える手立てを幾通りにも与え、この分野の進むべき方向を示唆してくれる本書は、必読書であるといえよう。

（いで さちこ）

『チーム・ティーチングによる英語指導事例集』
(79ページの「新刊紹介」に掲載) は富山県総合教育センター第一研修部で扱っています。ご希望の方はお問い合わせ下さい。☎0764-41-8635(代)

新刊紹介

『すぐれた英語翻訳への道
創造する翻訳者が使う技法集』
小正幸造著、大修館書店
A5判、xii+292頁、2,270円

村田聖明

『ヒアリングの指導システム
効果的な指導と評価の方法』
竹蓋幸生著、研究社出版
四六判、x+242頁、2,060円

池野良男

日本のいわゆる「国際化」の一つの余波は、国際コミュニケーションの量の甚しい増加である。これは音声によるもののみならず、文章によるものの双方について言える。

本書は後者の分野、すなわち翻訳、における日本語と英語との間の、情報入れ替えの技法に関するものである。

日英両語間の翻訳に従事する人の数は多いが、既に色々な例が示して来たように、これは危険の伴う作業であり、思わぬ落とし穴に落ち込むことは珍しくない。こういう危険を承知しているのは、実力の水準の高い人ではあるが、そういう人でも、特に和文英訳の難しさは痛感しているはずである。

本書の著者自身がこの種の体験をした、色々な書物を参考にし、多くの人に教えを乞うた過程において、「幾度か目から鱗が落ちる経験」をしたと言う。

そのような研鑽の過程で学んだ貴重な知識と技法をまとめたのが本書である。著者自身の言葉を借りれば、「日本語と英語の違いに着目し、その違いを克服するための考え方や方法を述べた本」だ。

著者が提示する技術の一つは「ゲートキーパー機能」の活用である。これは文化的要因などに基づくコミュニケーション妨害の要素を除去することを指す。

例は川端康成の『雪国』と、サイデンステッカー氏によるその英訳で示される。これによると、冒頭の「国境の長いトンネルを抜けると雪国であった」は、The train came out of the long tunnel into the snow country.となっている。この英文には「国境」に相応する語がない。反面、原文にはない単語—the train—が補ってある。著者はこれを「削除・補足」と言う「ゲートキーパー機能」の一つとする。

豊富な資料と用例によって、その他、「二極懸垂技法」、「アボ技法」などという高度な技法が示されている、貴重な参考書である。

(むらた きよあき・八千代国際大学教授)

1994年度から新課程が始まる。この中で、特に話すこと、聞くことの二点の言語活動が強調されている。「オーラル・コミュニケーションA・B・C」という科目が新たに設置され、必ず1つ以上を選択しなければならない模様だ。これまで以上に話す、聞くことの指導を考慮しなければならない。そのような折、この書は聞くことの指導について私達に多くのヒントを与えてくれるのでタイムリーな発刊である。生徒同様私達教師も、聞くことより話すことに関心を奪われがちである。ところがどんな言語であれコミュニケーションを取る時、まず聞くことが第一の活動となる。当然、聞くことの学習がより強化されるべきである。ところが、系統的に組まれたプログラムで年間を通して指導することの難しさから、現場では積極的に取り組まれていないのが現状ではないだろうか。他の3技能に比べて確立された指導法が少ないのがその原因の1つであろう。経験を頼りに自己流で取り組んでいる場合が多いのではないか。

本書はヒアリングのメカニズムと指導上の留意点をデータ、理論、実証を三本柱にして説得力をもって記している。第I部ではヒアリング指導の重要性や聞くことが何故難しいのかなど、第II部では指導上の具体的な方法、重要点などについて、第III部はCAI, LLなどを用いた指導システムの開発などについて記している。それぞれの章が極めて具体的で分り易く書かれている。本書はより科学的なヒアリング指導、テスト作り、評価をめざす先生方にとって有益である。今後ラボやCAIを導入することを計画している場合にも参考になるだろう。AETの位置付けについても触れている部分があったり、興味深い体験をおまりませた聞くことに関する著者の主張が見られたりと、英語教育全体の観点からも意義ある書である。付録には大学生、成人用のヒアリング教材例があり、高校用の教材やテスト作成のヒントになることだろう。

(いけの よしお・中央大学付属高等学校教諭)

『ティーム・ティーチングによる英語指導事例集
英語の表現能力を高めるために』I, II, III
富山県総合教育センター編集、発行
B5判、56頁(I), 70頁(II), 82頁(III)

木村松雄

本書は、昭和61～62年度、および平成元年度の3か年にわたり、富山県総合教育センターが中心となり推進してきたティーム・ティーチング（以下T.T.）の指導事例を中心とした研究記録である。

本書の素晴らしい点は、教育現場の即時的要求のみに応えるいわゆる how to teach に偏った指導事例の寄せ集めではなく、T.T.をあくまでも語学教育についての包括的視野に立った改善策と捉えた上で、what to teach たる教育理念の具体案として how to teach の提示を試みようとしているところにある。

このような研究に対する姿勢と自負は次の言葉に表れている。「AET の大量の受け入れは、(中略) T.T. 是非の論議を超えて、T.T.を行わなければならないような客観情勢を生みつつある。いなくなれば英語教育における意識変革の時代が到来したといつても過言ではないであろう。しかし、新時代の到来を受け身で迎えず、積極的にチャレンジしていくところにプロフェッショナルの真骨頂があり....」

指導事例の数は、中1(3)、中2(4)、中3(2)、高1(2)、高2(5)、高3(2)の計18であり、中・高全学年への配慮とバランス感覚が伺える。内容は、one-shot visit 対応の general から regular visit ないしは base school 対応のより specific なものまで多岐に渡るが、年度を追うごとに、各学年の目標に見合った、意欲的かつ斬新な質の高いものが開陳されている。読者は一つ一つの事例から文字どおり idea を得るだけでなく、確かな研究の推移を読み取ることであろう。

要望としては、(1) Contents の中身をJTEとAETの活動別に2分化し、相互の役割と機能をより明らかにすること、(2) AET の立場を考えた T.T. の在り方についての提案、の2点である。

本書が継続的に発刊されることと、本書を参考にして、全国でさらに意欲的な実践研究が展開されることを切に願う次第である。

（きむら まつお・青山学院大学専任講師）

『自ら学ぶ力を育てる英語授業
自己教育力の養成をめざして』
松畠熙一著、研究社出版
A5判、vii+172頁、1,860円

石川史子

拝啓 松畠先生

私は教職歴20年になろうとするある中学校の美人（？）教師です。このたび先生のご著書を拝見し、先生の“一族”に加えて頂きたく、ペンを取りました。

何にもまして、生徒を一人の人間として暖かく見守るヒューマニストとしての姿勢にジーンときました。第二に、前書きにもあるように「英語学習がもっと楽しく、もっと生き生きしたものにならないだろうか。暗記中心の知識導入型から少しでも脱皮して生きたコミュニケーション能力に近づくにはどうすればよいのだろうか」という基本的な問題に直截に迫り、常に迷いながら良い授業をめざしている私達に多大な示唆を与えて下さいました。第三にユーモリストとしての面目躍如、かつ文章がわかりやすく、一日の仕事に疲れた夜も楽しく読めました。

もっと具体的に言えば、「第一部 自己教育力の養成」では、言語観から英語教育観までをすべて「加点法的」にとらえ、英語教育実践の基盤にと提唱しておられます。

「第二部 自己教育力を育てる英語」では、「誤解ばかりじゃったと述懐しろ」と、Y君の独言で、一直線教師に先制パンチを食らわせてから、多くの「おもしろ具体例」をあげて英語学習の道を示し、「streetwise」につながる学習を説かれています。

本書中最大のスペースをとった「第三部 自己教育力を育てる英語の授業」では、まず「動機づけ」がなぜ教育において育てるべき中心となるかを説いたあと、導入の方法から教材研究の進め方、自己評価の方法に至るまで、松畠先生の長年の御研究ばかりでなく、多くの現場の先生方のアイディアや実践資料が提供されております。私自身の日頃の実践と照らしあわせ、各生徒用のカルテ作成や Jazz Chants の導入など、いとしい生徒たちのために良き医者、良き役者であろうと、一層心を引き締めてページを閉じたのであります。（いしかわ ふみこ・東京都杉並区立向陽中学校教諭）

展望通信

1. ELEC 英語教育研修会

◎ ELEC セミナー（通学制）

7月30日（月）～8月4日（土）。場所：ELEC 英語研修所。午前9時より午後5時まで。午後はオーラルを中心とした授業の理論と実習を行なう。指導：伊藤健三（文教大）、伊藤元雄（横浜市立桜丘高）、下村勇三郎（日本橋女学館短大）、渡辺益好（埼玉大）他。午前は外国人講師による英語のクラスがある。夜は英語教育に関する講演を予定している。募集人数：中学教員36名、高校教員24名。研修料：52,000円。

◎八王子セミナー（合宿制）

8月16日（木）～21日（火）。外国人講師による英語の授業および講演。場所：大学セミナーハウス（八王子市）。募集人数：中・高英語科教員60名。研修料：79,000円。

2. ELEC 同友会

◎第3回テスト研究会 テストに関する論文を読み、参加者の持ち寄ったテスト問題を取り上げながら、テストのあるべき姿を探ります。日時：4月17日（火）午後6時半～8時半。場所：ELEC 英語研修所5階会議室。会費：300円。参加資格：ELEC 同友会員に限りますが、研究会当日に同友会の入会受付をいたしますので、興味のある方はご参加下さい。

◎第26回 ELEC 英語教育研究大会

11月10日（土）。会場：ELEC 英語研修所。講演、シンポジウム、実演授業（授業者柳沢善敏先生・フェリス女学院高等学校）、ELEC 賞授与式を予定。

◎ ELEC 同友会会員募集 年度会費（3月～翌4月）3,000円。会員には『英語展望』、Newsletter（各年2回刊）を配布。年次大会として毎年秋に「ELEC 英語教育研究大会」を開催。そのほかに、「テスト研究会」「ビデオによる授業研究会」を開いています。ビデオ研究会で使用した授業のビデオテープを貸出しています。

3. 講演会 場所：ELEC 英語研修所 会費：500円

4月9日（月）「アジアと日本の国際化」ウドム・ラタナヴァン（麗澤大），午後6時10分～8時45分。

4月23日（月）「生成文法の現状」今井邦彦（東京都立大），午後6時10分～8時45分。

4. ELEC 日本語教師養成コース：教授理論コース

場所：ELEC 英語研修所。日時：午後1時15分～3時

5分、6時30分～8時20分。水・金の週2回。《理論課程》日本語と英語を、文法・音声・言語行動などについて比較し、日本語の本質をとらえることを目的とする。《教授課程》授業の進め方・文法・音声・文字・教材作成等について、どのように扱うかを日本語教育の現場に則して講義する。各課程1学期、計2課程で修了。講師：中田清一（青山学院大）、笠島準一（上智大）、水谷信子（お茶の水女子大）、阿部一（協大）、関典明（成城学園中学）他。日英語比較に興味のある講義が多い。研修料：60,000円。

5. ELEC 英語教師養成コース

場所：ELEC 英語研修所。日時：4月23日～7月9日、毎週月曜日、午後6時10分～8時45分。テーマ：「生成文法の現状」「英語学入門」「心理学と英語教育」「言語修得と外国語教授法」「誤りの分析と中間言語」「英語学習者論」他。講師：今井邦彦（東京都立大）、久泉鶴雄（神田外語大）、羽鳥博愛（東京学芸大）、金谷憲（東京学芸大）、伊藤克敏（神奈川大）、名和雄次郎（拓殖大）他。研修料：43,000円。

6. ELEC 英語教育ワークショップ

場所：ELEC 英語研修所。日時：4月27日～7月13日、毎週金曜日、午後6時10分～8時45分。内容：最近の第二言語／外国語教授法について海外の論文を読み、コミュニケーションのための英語指導のあり方を英語で話しあうセミナー。講師：Sarah M. Berg（ELEC）。研修料：43,000円。

1～6についての問い合わせは下記へ：

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8、(財)英語教育協議会（ELEC）。☎03-265-8911。

英語展望（ELEC Bulletin）

第94号

定価650円（本体631円）（送料210円）

1990年4月1日発行

◎編集人 太田 朗

発行人 清水 譲

印刷所 相馬印刷株式会社

発行所 ELEC (財団法人英語教育協議会)

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8

電話・(03) 2 6 5 - 8 9 1 1 ~ 8 9 1 6

FAX・(03) 2 6 5 - 8 9 1 7

振替・東京 3 - 1 1 7 9 8

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC